

Universidade de Lisboa



A Reconstrução do Pós-Guerra:

Uma Proposta Didática

Rui Flávio Dias e Freitas

Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e
no Ensino Secundário

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo
Professor Doutor Miguel Maria Santos Corrêa Monteiro

2019

Não existem sonhos impossíveis para aqueles que realmente acreditam que o poder realizador reside no interior de cada ser humano. Sempre que alguém descobre esse poder, algo antes considerado impossível, se torna realidade.

Albert Einstein

Dedicatória

Aos meus pais, pelo apoio incondicional ao longo desta caminhada.

Agradecimentos

Um agradecimento especial ao Professor Doutor Miguel Monteiro. Pela cordialidade que o distingue enquanto professor e pela simplicidade que o caracteriza enquanto pessoa, tivemos o privilégio de o ter como orientador do nosso Relatório. São insuficientes as palavras para expressar a nossa gratidão pelo apoio que nos deu ao longo de todo o Mestrado, pelas palavras amigas que nos endereçou em diversas ocasiões e, acima de tudo, por nunca ter duvidado de que seríamos capazes.

Ao Sr.º Professor Guilherme Cortesão Portela, pelos sábios conselhos e ensinamentos que levaremos para a vida. Por incutir nas suas aulas o gosto e a paixão pela História.

Ao Diretor do Agrupamento de Escolas das Laranjeiras, Professor Doutor Amílcar Santos, pela forma como fomos recebidos desde o primeiro dia em que entrámos na Escola Secundária D. Pedro V.

À turma do 12º 5 de Línguas e Humanidades, pelos importantes momentos de aprendizagem que nos proporcionou em sala de aula.

Aos nossos colegas de curso, que de tudo fizeram para que nos sentíssemos integrados desde o primeiro dia.

Ao Professor Doutor João Couvaneiro, pela amizade e confiança.

Aos restantes docentes do Instituto de Educação de Lisboa, nomeadamente ao Professor Doutor Joaquim Pintassilgo.

Aos meus pais, pelo apoio em todas decisões. Pelo carinho e pela compreensão que sempre tiveram até nos momentos mais difíceis.

Um muito obrigado a todos vós

Índice Geral

Dedicatória.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Índice Geral.....	iv
Índice de Figuras.....	vi
Índice de Gráficos e Tabelas.....	vii
Índice de Anexos.....	viii
Siglas/Acrónimos e Abreviaturas.....	ix
Resumo.....	xi
Abstract.....	xii
Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento Teórico.....	6
1. A importância do Ensino da História.....	7
1.1. A Cidadania no Currículo.....	7
1.2. A História e a Formação para a Cidadania.....	9
1.3. Os recursos didáticos no Ensino da História.....	12
2. As Teorias de Aprendizagem.....	15
2.1. Jean Piaget.....	18
2.2. Lev Vygotsky.....	20
2.3. Jerome Bruner.....	22
2.4. Carl Rogers.....	24
3. Aplicação dos modelos pedagógicos em sala de aula.....	26

Parte II – Contexto Escolar	29
1. Escola Secundária D. Pedro V.....	30
1.1. Caraterização e enquadramento geográfico da escola.....	30
1.2. A população escolar do Agrupamento.....	33
1.3. Caraterização da turma 12.º 5 LH.....	34
Parte III – Prática de Ensino Supervisionada	35
1. A planificação didática das aulas.....	36
2. Algumas reflexões em torno da avaliação.....	40
3. A observação de aulas e o professor cooperante.....	45
4. As nossas opções de ensino-aprendizagem.....	46
5. Unidade Didática – “Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico”.....	48
5.1. Enquadramento científico.....	48
6. Descrição das aulas lecionadas.....	54
6.1. Primeira aula lecionada – 12.º 5.....	54
6.2. Segunda aula lecionada – 12.º 5.....	61
6.3. Terceira aula lecionada – 12.º 5.....	65
6.4. Quarta aula lecionada – 12.º 5.....	70
6.5. Quinta aula lecionada – 12.º 5.....	74
7. Reflexão às aulas lecionadas.....	80
8. Atividades realizadas na escola.....	83
Considerações finais	86
Referências bibliográficas	90
Anexos	95

Índice de Figuras

Figura 1 – Entrada da Escola Secundária D. Pedro V em Lisboa.....	30
Figura 2 – Escola Secundária D. Pedro V e zona envolvente.....	30
Figura 3 – Interior da Escola Secundária D. Pedro V.....	31
Figura 4 – Complexo desportivo da Escola Secundária D. Pedro V.....	31
Figura 5 – Freguesia de São Domingos de Benfica.....	32
Figura 6 – Sala de aula, Escola Secundária D. Pedro V.....	54
Figura 7 – Diapositivo utilizado na introdução do tema da aula.....	56
Figura 8 – Roosevelt, Estaline e Churchill na Conferência de Ialta. Caricatura do jornal satírico inglês <i>Punch</i> , 1945.....	58
Figura 9 – Museu do Aljube – Resistência e Liberdade.....	83

Índice de Gráficos e Tabelas

Gráfico 1 – Género dos alunos da turma 12º5 de Línguas e Humanidades.....	34
---------------------------------------------------------------------------	----

Índice de Anexos

Anexo 1 – Turma do 12º 5 de Línguas e Humanidades.....	96
Anexo 2 – Horário da turma do 12º 5 de Línguas e Humanidades.....	97
Anexo 3 – Foto da planta da sala de aula.....	98
Anexo 4 – Planificação da primeira aula.....	99
Anexo 5 – Planificação da segunda aula.....	101
Anexo 6 – Planificação da terceira aula.....	103
Anexo 7 – Planificação da quarta aula.....	105
Anexo 8 – Planificação da quinta aula.....	107

Nota: Os anexos estão contemplados na parte final do Relatório e têm como finalidade complementar o texto. De modo a encurtarmos a versão em papel, inserimos alguns dos anexos com maior dimensão num CD-ROM, nomeadamente os *PowerPoints* utilizados ao longo da nossa intervenção letiva. No Relatório estão presentes as planificações de aula utilizadas na preparação das aulas que lecionámos.

Siglas/Acrónimos e Abreviaturas

Siglas/Acrónimos

CD-ROM – *Compact Disc-Read-Only Memory*

IPP – Iniciação à Prática Profissional

AEL – Agrupamento de Escolas das Laranjeiras

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EFA – Educação e Formação de Adultos

SAE – Ação Social Escolar

UEEA – Ensino Estruturado para a população do Espectro do Autismo

DT – Diretor de Turma

EUA – Estados Unidos da América

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

ONU – Organização das Nações Unidas

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

FMI – Fundo Monetário Internacional

GATT – Acordo Geral sobre tarifas Aduaneiras e Comércio

PCC – Partido Comunista Chinês

NEP – Nova Política Económica

RFA – República Federal Alemã

CEE – Comunidade Económica Europeia

CECA – Comunidade Europeia do Carvão e do Aço

EURATOM – Comissão Europeia de Energia Atómica

Abreviaturas

Cf. – confira

Op. cit. – obra citada

(coord.) – coordenação

consult. – consultou-se

Dir. - direção

ed. – edição, editor(a)

s.d. – sem data

idem – o mesmo

ibidem – na mesma obra

n. – número

v. – volume

Conformidade:

Este Relatório da Prática de Ensino Supervisionada está redigido conforme as indicações presentes no documento aprovado pela Comissão Científica dos Mestrados de Ensino, a 22 de junho de 2017, intitulado “Orientações para o desenvolvimento e elaboração do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada”, aprovado pela Presidente da Comissão Científica dos Mestrados de Ensino, Prof. Doutora Maria Leonor de Almeida Domingues dos Santos.

Norma e grafia utilizadas:

No Relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi utilizado o Novo Acordo Ortográfico, exceto em citações de livros e/ou documentos em que o português era anterior ao dito acordo. Para as citações e referências bibliográficas foi utilizada a Norma Portuguesa NP 405 – documentos impressos – NP 405 – 1; materiais não livro – NP 405 – 2; documentos não publicados – NP 405 – 3; documentos eletrónicos – NP 405 – 4.

Resumo

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresenta-se como uma proposta didática do *Módulo 8 – O Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico: A reconstrução do pós-guerra*, que se insere no programa de História A do 12.º ano. Esta proposta foi colocada em prática durante o estágio curricular do qual resultou a intervenção letiva realizada no 12.º ano de escolaridade na Escola Secundária D. Pedro V, em Lisboa. Este tema pretende proporcionar uma visão das transformações na geopolítica internacional após a Segunda Guerra Mundial, que decorrerá entre 1939 e 1945.

Relativamente à intervenção letiva no 12.º ano e, em particular, à proposta didática apresentada foram abordados os seguintes temas: as decisões tomadas nas conferências de paz de Ialta e Potsdam, das quais resultou a definição de novas áreas de influência e a construção de uma nova ordem internacional; a criação das Nações Unidas e os seus diferentes órgãos de funcionamento; as novas regras da economia internacional com a Conferência de Bretton Woods em 1944, na qual foram definidas importantes diretrizes económicas e, por último, a primeira vaga de descolonizações que se estendeu até à década de 70.

A Segunda Guerra Mundial colocou um ponto final na hegemonia da Europa no mundo, que já durava há alguns séculos. Não obstante à vitória das forças aliadas, a partir de 1945, o domínio geoestratégico mundial é partilhado pelas duas superpotências que emergiram vitoriosas do conflito: Estados Unidos da América e União Soviética. Neste contexto, a Europa ficou dividida por uma “Cortina de Ferro”, célebre expressão utilizada no discurso proferido por Winston Churchill em 1946, uma fronteira imaginária que separava o ocidente europeu do leste europeu. A declaração de Ialta 12 de Fevereiro de 1945, assinada por Roosevelt, Churchill e Staline, mostrava uma Europa dilacerada pelas guerras, estimulando as potências europeias a desenvolver maiores esforços na procura da unidade europeia.

Palavras-chave: História Contemporânea, Segunda Guerra Mundial, Reconstrução, Europa.

Abstract

The present report on Supervised Teaching Practice presents itself as a didactic proposal of *Module 8 – The Birth and affirmation of a new geopolitical framework: The post-war reconstruction*, which is part of the 12th's grade, History A official program. This proposal was put on practice during the curricular internship, whereof resulted in the teaching intervention, developed in the 12th grade educational guideline at the D. Pedro V Secondary School in Lisbon. The theme's purpose is to provide an extensive view of the transformations in the international geopolitics after World War II, which took place between 1939 and 1945.

Regarding the teaching intervention in 12th grade, especially to the didactic proposal presented, the following themes were the ones covered: the decisions taken at the Yalta and Potsdam peace conferences, which resulted in the definition of new areas of influence and the construction of a new international order; the creation of the United Nations and its respective bodies. In addition, the proclamation of the new the international economy rules' thanks to the Bretton Woods Conference in 1944, which established an important economic guideline and, finally, the first decolonization wave that lasted until the 1970s.

World War II ended Europe's hegemony in the world, which had lasted for centuries. Despite allied forces' victory, after 1945, the world geostrategic domain was shared by the two superpowers that emerged victorious from the conflict: the USA and the Soviet Union. In this context, Europe was divided by an "Iron Curtain", which was a famous expression used in the speech given by Winston Churchill in 1946, an imaginary border that separated the Europe in two hemispheres: West and East. The Yalta declaration on February 12, 1945, signed by Roosevelt, Churchill and Stalin, illustrated a Europe torn apart by wars, encouraging the European powers to make greater efforts in the search of a European unity.

Key Words: Contemporary History, World War II, Reconstruction, Europe.

Introdução

O Ensino da História intimamente ligado à Educação para a Cidadania exigiu, nos últimos anos, uma reflexão acerca do papel do professor e da formação inicial proporcionada aos docentes. Neste sentido, a publicação do Decreto-Lei nacional n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro de 2007, implicou uma reestruturação do Ensino Superior e definiu as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência numa determinada área, simultaneamente, determinou que este título constitui condição indispensável para o desempenho docente em qualquer instituição pública, particular e cooperativa.

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada é o culminar de todo o trabalho desenvolvido nas unidades curriculares do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e da nossa intervenção letiva realizada na Escola Secundária D. Pedro V, em Lisboa, onde decorreu o estágio sob a orientação do Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro e do Professor Cooperante Guilherme Cortesão Portela. Este relatório elaborado no quarto semestre no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional (IPP) constitui um momento de reflexão sobre a nossa prática letiva no âmbito do estágio e de todo o nosso percurso durante o mestrado, incidindo com especial ênfase na preparação e realização das nossas cinco aulas obrigatórias, bem como na discussão e reflexão das mesmas.

Relativamente à estrutura formal, este relatório está dividido em três partes: **Enquadramento Teórico; Contexto Escolar; Prática de Ensino Supervisionada** e, por último, as Considerações finais. Na primeira parte deste relatório é feito um enquadramento teórico, com base na revisão bibliográfica e literária específica da didática da História. Ensinar História hoje constitui um desafio para qualquer professor, seja ele do Ensino Básico ou Secundário. A importância da História para a formação de cidadãos deve ser debatida entre o professor e os alunos no início do ano letivo, visto que de um modo geral todas as disciplinas e áreas curriculares estão ligadas à educação para a cidadania. As dificuldades que os professores continuam a ter para lecionar História estão, normalmente, associadas ao desinteresse e ao descrédito da disciplina pelos próprios alunos. Neste sentido, torna-se também importante questionar os recursos, métodos e

estratégias utilizados no processo ensino-aprendizagem, com especial ênfase para os recursos didáticos e a importância que detêm no ensino da História quando selecionados adequadamente.

Apresentamos alguns dos teóricos da educação que foram importantes para a preparação das nossas aulas e de que forma as diferentes teorias da aprendizagem foram relevantes para o processo de ensino-aprendizagem durante a nossa intervenção letiva. Procurámos, desta forma, refletir sobre o processo de aprendizagem, de que forma ocorre o mesmo e o papel do professor na relação entre o conhecimento e o aluno. A prática pedagógica de um professor não se resume apenas à prática, sendo também influenciada pelas teorias da educação. A teoria é também ela indispensável aos professores em formação, uma vez que é importante que os mesmos tenham diferentes pontos de vista sobre o processo de ensino-aprendizagem. Um bom professor não é aquele que tem consigo toda a teoria, mas sim aquele que consegue articular a teoria com a prática em sala de aula, pois é a partir das suas ações e através da reflexão sobre a mesmas que o professor consegue melhorar a sua prática pedagógica e torná-la significativa para os alunos.

A segunda parte deste relatório está relacionada com o contexto escolar da instituição onde decorreu o estágio. Procuramos através da sua caracterização demonstrar a importância que compreensão do meio onde se encontra a escola tem para a ação do professor. Procedemos a um enquadramento geográfico da escola, do meio socioeconómico onde se encontra e uma caracterização da população escolar discente e não discente do Agrupamento de Escolas das Laranjeiras (AEL). É importante conhecer o meio socioeconómico onde se encontra localizada a escola, pois pode constituir um obstáculo ao aproveitamento dos alunos. Cabe ao Agrupamento desenvolver estratégias e mecanismos que aproximem os pais e encarregados de educação da escola, de modo a que façam parte da comunidade escolar. Contemplamos, também, uma breve descrição da turma lecionada, apresentando alguns gráficos com os dados recolhidos e fornecidos pelo professor cooperante.

A terceira parte – Prática de Ensino Supervisionada – incide, fundamentalmente, na nossa intervenção letiva, na forma como operacionalizamos as nossas aulas e nas

opções didático-pedagógicas adotadas em sala de aula. Esta mereceu da nossa parte um especial enfoque, uma vez que o estágio constitui uma das principais etapas do processo de formação dos futuros professores, permitindo a aprendizagem, aquisição de conhecimentos, estratégias e práticas profissionais em contexto real. Para além de efetuarmos uma descrição das nossas cinco aulas lecionadas, incluímos no final uma reflexão global sobre os aspetos positivos e menos conseguidos.

Tendo em conta a sua importância para o trabalho do professor, quer esteja em contexto de formação ou não, englobamos uma reflexão acerca das planificações a curto prazo e de que forma podem orientar a ação do docente em sala de aula. A planificação constitui um importante instrumento que auxilia a prática pedagógica, na medida em que permite ao professor fazer um planeamento prévio da aula e dos seus diferentes momentos, definindo assim de forma organizada e pensada os objetivos pretendidos, os conteúdos que devem ser lecionados e as estratégias de aprendizagem que devem facilitar a compreensão desses mesmos conteúdos por parte dos alunos.

Tecemos, ainda, algumas reflexões sobre a avaliação, uma vez que é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e pode ser entendida por uma multiplicidade de significados. A avaliação ocupa um lugar preponderante na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos e, por esse motivo, tem sido um tema amplamente discutido. A avaliação deve ser encarada como um processo contínuo, servindo ao professor de instrumento de diagnóstico ao desenvolvimento dos aprendizados. Ao fazermos uma reflexão sobre a avaliação, devemos colocar algumas questões: Para que serve então a avaliação? O que avaliam os professores? De que forma a avaliação pode definir o percurso de cada aluno? É importante que façamos estas perguntas a nós próprios, futuros professores. Será que a avaliação é, na maioria das vezes, aplicada de forma correta? Os instrumentos utilizados para avaliar os alunos serão adequados? É preciso desconstruir a ideia de que a avaliação tem um carácter pontual e apenas se limita aos momentos finais de cada período, sendo que a mesma resulta numa classificação que determina a aprovação ou reprovação do aluno. A avaliação da aprendizagem no contexto atual é condicionada pela pouca autonomia avaliativa dos professores que seguem estritamente as imposições que lhes são feitas, limitando o uso de diferentes instrumentos de avaliação.

Por último, como não poderia deixar de ser feita referência ao professor cooperante, adicionamos alguns dados biográficos do mesmo. As aulas que observámos do professor cooperante, nomeadamente da turma à qual lecionámos o bloco didático, foram preponderantes para conhecermos um pouco da turma e nos inteirarmos das dificuldades dos alunos antes de lecionarmos as nossas aulas. O professor cooperante demonstrou em todos os momentos abertura às nossas ideias e transmitiu-nos a confiança e o à vontade necessária para lecionar. O professor cooperante teve um papel decisivo como orientador na escola, auxiliando-nos na nossa prática letiva e na tomada de decisões. De forma muito sucinta, descrevemos algumas das atividades desenvolvidas juntamente com o professor cooperante no âmbito do estágio curricular.

Nas considerações finais realizamos uma reflexão global sobre o trabalho desenvolvido, identificando as aprendizagens resultantes da nossa intervenção letiva e os aspetos que devem ser melhorados no futuro. Perante as dificuldades e os obstáculos inerentes a esta longa caminhada, é fundamental fazer uma introspeção sobre o que correu bem e menos bem numa etapa que é indispensável na formação do mestrando, na medida em que transporta todos os seus conhecimentos teóricos aprendidos na universidade e aplica-os em sala de aula. Todos esses conhecimentos são fundamentais para desenvolver atividades de prática pedagógica, quer estejam elas ligadas à planificação, à realização ou à avaliação.

O estágio é um momento de aprendizagem, experiência e desenvolvimento, no campo profissional, através do exercício de funções referentes à profissão que será exercida no futuro e no qual é possível aplicar os conhecimentos teóricos aprendidos nos cursos ministrados nas instituições superiores de ensino. Entre as várias modalidades de estágio, o estágio curricular obrigatório é uma atividade presente na matriz curricular do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. O estágio curricular não obrigatório refere-se às atividades complementares ligadas à área de formação do aluno, porém, importantes para o desenvolvimento profissional.

O estágio curricular é uma etapa fundamental na formação de futuros professores, uma vez que constitui um treino que possibilita ao mestrando vivenciar o que foi aprendido na Universidade e deslocar esse mesmo conhecimento para a sala de aula,

aproximando-o da realidade da escola, dos alunos, do seu futuro ambiente de trabalho. Ainda que a formação teórica oferecida e proporcionada pela Universidade seja indispensável, ela só por si não é suficiente para formar e preparar o mestrando para o exercício da sua futura profissão, é necessário a inserção do mesmo no cotidiano da escola de modo a lidar de perto com a prática dos profissionais da docência. O estágio deve ser encarado como um momento singular na formação de um futuro docente, no qual o professor em formação inteira-se da realidade escolar e do ensino, estabelecendo um contacto direto com os alunos e com a escola.

A finalidade da prática de estágio supervisionado é a de desenvolver as teorias estudadas e aplicá-las na prática, instrumentalizando o professor em formação para a transformação da sociedade e a construção da cidadania pelos seus alunos. O estágio proporciona o domínio de competências teóricas e práticas imprescindíveis à execução das suas futuras funções. O estágio curricular no Mestrado em Ensino é indispensável na formação de futuros professores, preparando-os para enfrentar os desafios inerentes à carreira docente, através de uma estreita relação entre a teoria e a prática. No estágio, o trabalho coletivo, a troca de experiências e a entajuda entre o professor cooperante e o professor em formação são premissas fundamentais para uma relação que se quer de sucesso.

Durante as intervenções letivas desenvolvidas ao longo do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, concluímos que a Escola, assim como a História, detêm uma missão muito importante no que toca a educar para a cidadania. Numa sociedade desenvolvida, para além da aquisição de sólidos conhecimentos científicos, é fulcral que os jovens desenvolvam capacidades, atitudes e aptidões que os permitam ter uma intervenção consciente e democrática na vida coletiva, nomeadamente o desenvolvimento de capacidades e competências em vários domínios, tanto cognitivo como afetivo, assim como atitudes que os preparam para exercer os seus direitos de cidadania, que passam pela consciência na humanização das ações e o respeito pelas culturas e religiões e ambiente, bem como a condenação de atitudes racistas, xenófobas e intolerantes.

I - Enquadramento Teórico

1. A importância do Ensino da História

1.1. A Cidadania no Currículo

A Educação para a Cidadania constitui uma das principais diretrizes dos sistemas educativos e das atuais políticas educativas e é encarada como um dos principais desafios do sistema educativo português, sobretudo quando se trata de formular propostas de reorganização curricular e de promover a Educação para a Cidadania na prática pedagógica dos professores. Em 2001, foram definidos os objetivos gerais e específicos do currículo dos três ciclos do Ensino Básico através do *Curriculo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, divulgado pelo Ministério da Educação e Ciência. Estas competências deveriam ser alcançadas no final da educação básica e assentavam num conjunto de valores e de princípios que passavam pela “*construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social*”, pela “*participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica*” e pelo “*respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções*”¹. No entanto, este documento deixaria de ser orientador do Ensino Básico por ser considerado desajustado, através do Despacho n.º 17169/2011² do Ministério da Educação.

De 2001 até 2012, quando se procedeu à última revisão curricular, foram incluídas no currículo duas áreas de natureza transversal que visavam o desenvolvimento de competências e de aprendizagens no domínio da Educação para a Cidadania por parte dos alunos: a *Formação Cívica* e a *Área de Projecto*. Tanto uma como a outra eram espaços dedicados à participação do aluno através de atividades que envolvessem temas transversais à sociedade e englobassem as diferentes dimensões da Educação para a Cidadania. A questão de incluir nas escolas projetos curriculares e educativos no âmbito da Educação para a Cidadania esbarra, ainda hoje, na inflexibilidade do currículo e nos horários sobrecarregados dos professores. É importante repensar toda a gestão curricular das escolas e executar uma reforma profunda nos currículos, de modo a reduzir os extensos programas, definindo os conteúdos essenciais de cada disciplina e, assim, incentivar os alunos e os professores para a realização de outro tipo de trabalhos.

¹ Ministério da Educação, *Curriculo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais*, Lisboa, Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, 2001, p. 15.

² Despacho n.º 17169/2011 de 23 de Dezembro, *Diário da República*, 2.ª série — N.º 245 — 23 de Dezembro de 2011.

Em Portugal, a recente introdução da disciplina de *Cidadania e Desenvolvimento* no currículo nacional³ no ano letivo 2017/2018, abrangendo o 1.º ciclo do Ensino Básico, o 2.º e o 3.º ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário atribuiu à escola um papel fundamental na formação das novas gerações, uma vez que para além de transmitir conhecimentos deve também preparar os alunos para a sua participação ativa enquanto cidadãos, seguindo as diretrizes da UNESCO. A componente de Cidadania e Desenvolvimento e a sua presença nos diferentes níveis de escolaridade visa assegurar “[...] *um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional*”⁴. Segundo o Documento do Fórum Educação para a Cidadania, elaborado em 2008, a componente da Cidadania e Desenvolvimento presente no currículo deve assentar em três grandes eixos: Atitude cívica individual; Relacionamento interpessoal e Relacionamento social e intercultural.

Como consequência da introdução das novas disciplinas – *Cidadania e Desenvolvimento* e *Tecnologias de informação e comunicação*, a maioria dos estabelecimentos de ensino básico e secundário optou por diminuir de forma drástica o número de horas letivas da disciplina de História. Esta diminuição está relacionada com o programa de flexibilidade curricular que atribui autonomia a todos os agrupamentos de escolas de gerir o seu currículo. Esta autonomia tem originado, nos últimos anos, cortes significativos nos tempos letivos de disciplinas fundamentais, como é o caso da História. A disciplina de História está sempre numa posição vulnerável quando se trata de modificar o currículo ou de efetuar cortes nos tempos letivos das disciplinas. O ensino da História na escola não deve transformar os alunos em historiadores, pois “*não podemos pretender que os alunos saibam toda a História, mas sim que conheçam como funciona o conhecimento do passado histórico*”⁵. A História deve ajudá-los a perceber como as interpretações históricas são baseadas nos factos e que existem diversas versões do passado que contribuem para a compreensão do presente.

³ Foi criada no âmbito da Estratégia Nacional para a Cidadania e abrange as escolas que fazem parte do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário.

⁴ Despacho n.º 6173/2016 de 10 de maio. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 90 — 10 de maio de 2016.

⁵ Noémia Félix & Maria do Céu Roldão, *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: história*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1996, p. 17.

1.2. A História e a Formação para a Cidadania

Desde sempre relacionada com a questão da identidade nacional e a construção de valores, a História é fulcral nas sociedades uma vez que sem ela não é possível “[...] *manter a memória colectiva, imprescindível para a subsistência de qualquer colectividade*”⁶. Só com o seu auxílio somos capazes de compreender os processos sociais, a ligação entre o passado e o presente e a própria existência do homem e a sua origem. A utilidade da História está intimamente ligada à perspectiva de quem sabe, José Mattoso defende que “[...] *o que interessa não é gostar de História, mas estar convencido que sem ela não se pode compreender o mundo em que vivemos [...]*”⁷. Segundo Mattoso, a História pode ajudar-nos “[...] *a descobrir a relatividade das coisas, das ideias, das crenças e das doutrinas, e a detetar por que razão [...] se voltam a repetir situações análogas [...]*”⁸.

A História facilita e permite a compreensão do presente, “[...] *ajuda-nos a compreender quem somos e onde somos*”⁹, desenvolvendo sentimentos de identidade, de pertença a uma determinada cultura e sociedade, facilitando o reconhecimento de todos os seus valores, crenças, costumes e ideais. A História tem um papel muito importante na construção de valores e na preparação para a prática de uma cidadania consciente, uma vez que “[...] *permite o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e crítica, a aquisição de hábitos de rigor e análise, a inferiorização de valores pessoais, o enriquecimento da compreensão dos fenómenos sociais e, consequentemente, o domínio de competências necessárias à tomada de decisões, à resolução de problemas e à prática mais consciente da cidadania*”¹⁰. A presença da História nos currículos escolares deve-se essencialmente ao seu valor disciplinar e social, contribuindo para a formação de jovens e futuros cidadãos críticos, intervenientes e conscientes.

Se o ensino da História no tempo do Estado Novo português visava a exaltação dos heróis e dos feitos nacionais, atualmente o ensino da História visa incutir nos alunos e nas gerações mais novas a consciência e a memória histórica, sem, no entanto, deixar

⁶ Noémia Félix & Maria do Céu Roldão, *op. cit.*, p. 18.

⁷ José Mattoso, *A Função Social da História no Mundo de Hoje*, Lisboa, A.P.H, 2006, pp. 13-14.

⁸ Idem, *ibidem.*, p. 17.

⁹ Noémia Félix & Maria do Céu Roldão, *op. cit.*, p. 29.

¹⁰ Maria do Céu Roldão, *Gostar de História. Um desafio pedagógico*, Lisboa, Texto Editora, 1987, p. 47.

de lado aquele que foi sempre um dos seus principais objetivos, o reforço da identidade nacional. Apesar do valor formativo da História motivar opiniões divergentes, “[...] os estudos enaltecem o espaço que pode desempenhar na construção de uma identidade histórica e nacional [...]”¹¹. Contrariamente ao que acontecia na pedagogia clássica em que o professor era visto como o único detentor do saber e deveria “[...] impor a sua autoridade e transmitir uma cultura, isto é, um saber, uma norma de conduta”¹², a História não tem mais um caráter meramente informativo, centrado apenas na transmissão dos conteúdos, uma vez que “[...] pelo facto de veicular um conjunto de valores que dão sentido à vida, ajuda à função socializadora da escola”¹³.

No mundo globalizado em que vivemos, “a História facilita a compreensão das heranças comuns dentro das diversidades culturais, desenvolvendo o respeito por todas as culturas [...]”¹⁴. É importante conhecer novas culturas, diferentes formas de vida, o passado comum a toda a humanidade e o espaço que habitamos. Maria Cândida Proença reforça que o ensino da História pode prevenir fenómenos como o racismo e a intolerância que ainda subsistem nas sociedades atuais, pois “[...] permite desenvolver nos alunos perspectivas relativizantes e abrir caminho a atitudes de tolerância face a formas de pensar e de agir diferentes da sua [...] pode ajudá-lo a compreender melhor a sua época, a si próprio e aos outros”¹⁵. A História possibilita ao aluno ter a perceção dele como sujeito e agente na História ao aprender, analisar e refletir sobre as relações entre os diferentes grupos sociais que coabitam no mesmo espaço e a pluralidade cultural existente.

No século XXI, a consciência e a memória histórica assumem uma especial importância para a compreensão da diversidade humana e das diferenças culturais. O professor tem que recriar a História pela imaginação e, ao mesmo tempo, torna-la mais próxima da realidade dos alunos e compreensível aos olhos dos mesmos. A escola está inserida num contexto de constantes mudanças e deve responder aos desafios da sociedade atual na qual está inserida, questionando as metodologias utilizadas, a forma

¹¹ Luís Alves, O Estado da História: o ensino. *Revista da Faculdade de Letras*. III Série, Vol. 2, p. 24.

¹² Maria Cândida Proença, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, 1989, p. 91.

¹³ Noémia Félix & Maria do Céu Roldão, *op.cit.*, p. 33.

¹⁴ Idem, *ibidem*, p. 52.

¹⁵ Maria Cândida Proença, *op. cit.*, p. 92.

como se encontra organizado o currículo, o papel do professor e o processo ensino-aprendizagem.

A visão que os alunos têm da História enquanto disciplina depende muito da atitude do professor em sala de aula face à mesma. A forma como o currículo se encontra estruturado e a imposição que é feita aos professores para cumprirem estritamente o programa são alguns dos fatores que explicam o desinteresse nas aulas de História, direcionando a atenção e o foco dos professores para os conteúdos propostos e não para aquilo que os alunos estão aprendendo e que devem aprender. Hoje, muitos são os professores que perderam o apreço pela profissão e que justificam as dificuldades de ensinar História com a falta de motivação e interesse dos alunos pela disciplina, algo que se manifesta nas matrizes curriculares.

O fraco desempenho escolar na disciplina de História, as ideias que os alunos têm sobre as aulas de História e que partilham com os encarregados de educação, as questões que, recorrentemente, são levantadas pelos professores nos encontros de formação ou nas reuniões do grupo permite-nos constatar que, por diversos motivos, os alunos não aprendem História de forma adequada e suficiente durante o seu percurso escolar. Enquanto futuros professores, cabe-nos a nós o desafio de mostrar aos alunos que a História é um importante “[...] *meio para a compreensão do mundo em que vive, fornecendo-lhe uma perspectiva crítica da realidade que o cerca*”¹⁶ e “[...] *com ela, a compreensão do presente adquire maior riqueza e relevância*”¹⁷. É necessário estimular os mesmos para diálogos e debates acerca do papel da História na sociedade contemporânea, uma vez que a sua função é alertar para que estejamos atentos aos acontecimentos, sejamos capazes de analisá-los e tenhamos uma noção do que se passa à nossa volta. A História deve ser encarada pelos alunos como “[...] *um marco de referência para entender os problemas sociais, para situar a importância dos acontecimentos diários, para usar a informação criticamente e, finalmente, para viver com uma consciência cidadã plena*”¹⁸.

¹⁶ Idem, *ibidem*, p. 93.

¹⁷ Joaquim Prats, Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. *Educar em Revista – UFPR*, Vol. 22, n.º Especial, 2006, p. 196.

¹⁸ Idem.

1.3. Os recursos didáticos no Ensino da História

No modelo atual de ensino, o professor ainda determina, quase sempre, o ritmo de aprendizagem dos seus alunos. Com o aparecimento das novas tecnologias de informação e comunicação na última metade do século XXI, *“a Internet possibilita uma nova forma de ensinar História, na medida em que fornece uma grande amplitude e variedade de recursos didáticos a serem utilizados pelo professor, num contexto educativo”*¹⁹. O ensino "tradicional", que dá ênfase à aquisição e memorização de conhecimentos e trata os alunos como "tábuas rasas", vê-se confrontado com o surgimento de modernas práticas pedagógicas que colocam em causa o ensino centrado unicamente na figura do professor. Esta mudança de paradigma não significa *“[...] que o professor se demita da sua missão de formador e educador. Deve ter em conta que a transmissão de saberes está ligada aos valores e atitudes que ajudam a formar os alunos e lhes possibilitam enfrentar o mundo e a vida com outra capacidade”*²⁰. O professor terá sempre um papel importante na construção do conhecimento por parte do aluno, uma vez que também o deve auxiliar a selecionar a informação relevante e fidedigna.

Todas estas mudanças têm implicações no processo ensino-aprendizagem, já que *“uma escola que não se adapte às novas técnicas audiovisuais aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem, está condenada a permanecer num espaço desligado da realidade, não cumprindo com a sua missão na sociedade”*²¹. Todavia, em muitos casos, a falta de conhecimentos dos professores sobre as novas tecnologias e as suas potencialidades constituem obstáculos à modernização das suas práticas pedagógicas. Sabemos que a inexistência de conhecimentos relacionados com as novas tecnologias são um entrave à inovação por parte dos docentes, mas de nada serve ao professor ter os conhecimentos se não os souber aplicar na prática. A falta de recursos em algumas escolas é, também, uma condicionante para a aplicação das novas tecnologias em sala de aula. De que vale termos professores informados, com os conhecimentos necessários e com diferentes ideias sobre a aplicação das novas tecnologias se não existirem recursos disponíveis e adequados?

¹⁹ Mário Nuno do Bento Antas, A utilização da internet no ensino da história, *Lusíada. História - Revista Universidade Lusíada de Lisboa*, Vol. 2, n.º 2, 2005, p. 339.

²⁰ Miguel Corrêa Monteiro, *Didáctica da História: Teorização e Prática. Algumas reflexões*, Lisboa, Plátano, 2001, p. 81.

²¹ Idem, *ibidem*, p. 182.

Sabemos que em muitas escolas os programas já estão semi-obsuletos, o que é um entrave sério para a apresentação de material mais moderno que o computador “não lê”.

O uso de diferentes recursos no ensino da História tem contribuído para ampliar o campo de estudo da disciplina e também para desenvolver um novo conceito de ensino-aprendizagem, dinâmico e ativo, que contrapõe com o ensino tradicional, no qual o aluno é um sujeito passivo e há um recurso exaustivo ao livro didático e à memorização factual. Muitos professores ainda recorrem à utilização quase exclusiva do livro didático nas suas aulas, uma vez que é um recurso acessível a todas escolas públicas. Sendo um recurso acessível, muitas vezes acaba sendo usado de forma excessiva, não diversificando os recursos e as ferramentas que podem auxiliar os alunos na aprendizagem dos conteúdos que estão a ser lecionados. Os recursos didáticos encontram-se ao dispor da pedagogia e devem ser considerados não só os recursos materiais, mas também as atividades, as dinâmicas e as técnicas, utilizando como exemplo um debate, uma palestra ou um trabalho de grupo. O objetivo de diversificar os recursos em sala de aula é proporcionar aos alunos uma melhor interiorização dos conhecimentos e, quando selecionados adequadamente, podem estimular e motivar o interesse do mesmo.

Hoje, perspetivas como a construtivista exercem uma grande influência nas práticas pedagógicas e no processo ensino-aprendizagem do aluno. Questões relacionadas com a inflexibilidade do currículo e com a sobrecarga horária dos professores constituem, muitas das vezes, obstáculos, como nos diz Maria Cândida Proença, “[...] *o professor de História vê-se a braços com inúmeros problemas para ajustar as novas teorias de aprendizagem ao conteúdo da disciplina*”²². Torna-se, assim, imperativo conhecer as novas teorias sobre a construção do conhecimento, de forma a ultrapassar certas limitações na sala de aula e a não fomentar nos alunos algum tipo de desinteresse e indisciplina. Miguel Monteiro diz-nos que “*há uma tendência cada vez mais acentuada para a adoção das modernas práticas pedagógicas e um recuo das metodologias expositivas tradicionais [...]*”²³. A ideia de que o professor é o único detentor do saber e a sua única função em sala de aula é transmitir conhecimentos tem sido, gradualmente,

²² Maria Cândida Proença, *op. cit.*, p. 95.

²³ Miguel Corrêa Monteiro, *op. cit.*, p. 22.

abandonada. Contudo, defendemos que o método expositivo tem também os seus méritos e as suas vantagens, mas é a exposição didática e não verbalista.

A escolha dos recursos depende muito do professor, da forma como ele pretende lecionar determinados conteúdos e dos objetivos a alcançar. Para que o professor consiga perceber quais os recursos que se adaptam melhor a uma determinada turma, é importante que exista uma diversificação dos recursos didáticos, desde que não sejam excessivamente utilizados, e a adoção de um método de ensino através do qual o professor possa obter os melhores resultados. Apesar do fascínio e do interesse que os recursos didáticos suscitam nos alunos, o professor pode deparar-se com algumas limitações que condicionam a sua leção e o processo ensino-aprendizagem, sendo que a mais comum é a falta ou indisponibilidade de recursos didáticos em algumas escolas, impossibilitando a realização de aulas mais dinâmicas e centrando as atividades no professor, com os chamados métodos tradicionais. Na ausência de recursos didáticos, cabe ao professor encontrar alternativas para cativar os seus alunos e criar uma dinâmica de trabalho em sala de aula, optando pelo método expositivo, demonstrativo e interrogativo.

Do ponto de vista pedagógico, a planificação é extremamente útil para o professor preparar e organizar a sua aula, de forma a sentir-se confortável com os conteúdos que irá lecionar, e selecionar adequadamente os recursos que quer usar para lecionar determinado tema, sendo que a planificação é suscetível de poder ser alterada durante a aula. A planificação elaborada pelo professor deve contemplar não só os aspetos cognitivos, mas também os aspetos relacionais e afetivos, bem como uma diversificação dos métodos e recursos que pretende utilizar no processo ensino-aprendizagem. O professor deve ter consciência de que o método e os recursos didáticos usados determinam um estilo de ensino e que o seu comportamento conduz a uma reação por parte dos alunos. A utilização de recursos didáticos diferentes pode contribuir para aulas dinâmicas, tornando a aprendizagem dos alunos mais significativa e os conteúdos apresentados pelo professor mais atrativos.

2. Teorias de Aprendizagem

Parece-nos, antes de mais, importante que comecemos pela definição do conceito de aprendizagem. A aprendizagem pode ser entendida como “[...] *uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável*”²⁴. De uma forma simplificada, pode ser definida como um processo de aquisição de conhecimentos, valores e atitudes através do estudo, do ensino ou da experiência. Trata-se de uma mudança no comportamento de um indivíduo como resultado da experiência. A aprendizagem é um dos temas mais estudados pela Psicologia da Educação e, a partir do seu estudo, têm sido formuladas diversas teorias da aprendizagem, ou teorias da educação. Teoria da educação pode ser definida como “[...] *toda e qualquer reflexão sobre a educação que inclua uma análise dos problemas e das propostas de mudança*”²⁵. Temos várias concepções de aprendizagem que, de uma forma geral, podem ser agrupadas da seguinte forma: Comportamentalistas ou Behavioristas, Cognitivistas e Humanistas.

As **Teorias Comportamentalistas**, ou behavioristas, foram desenvolvidas por alguns teóricos que incidiram, sobretudo, no estudo do comportamento humano, nomeadamente Ivan Pavlov, Burrhus Skinner e John Watson, este último considerado o fundador do *behaviorismo*. Watson afirma que a aprendizagem é resultado de uma resposta a um estímulo, “[...] *um processo de condicionamento segundo o qual determinadas respostas ou reacções são associadas a determinados estímulos e considera que todas as formas de comportamento podem ser aprendidas*”²⁶. O indivíduo desempenha o papel de sujeito passivo, uma vez que o seu desenvolvimento ocorre em função dos estímulos do meio. A aprendizagem é uma modificação do comportamento do indivíduo provocado por um estímulo proveniente do meio, existindo, assim, uma relação estreita entre os estímulos e as respostas. Não há a preocupação de explicar os diferentes processos através dos quais o aluno raciocina, mas sim de fornecer estímulos externos para que o mesmo se desenvolva. Os indivíduos nascem como tábulas rasas e os

²⁴ Isabel Alarcão & José Tavares, *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*, Coimbra, Livraria Almedina, 2005, p. 86.

²⁵ Yves Bertrand, *Teorias Contemporâneas da Educação*, Lisboa, Instituto Piaget, 2001, p. 9.

²⁶ Isabel Alarcão & José Tavares, *op. cit.*, p. 92.

estímulos externos são responsáveis pela aprendizagem, uma vez que papel do ambiente é mais importante do que a maturação biológica.

A aquisição de conhecimento pelo aluno apenas será possível se existirem estímulos que possibilitem essa mesma aprendizagem, e todos os comportamentos e respostas resultantes desses estímulos são considerados reflexos. Skinner é considerado o teórico mais importante desta corrente, enfatizando a importância das respostas e das suas consequências no processo de aprendizagem. Skinner complexificou ainda mais a ideia de condicionamento de Pavlov, uma vez “[...] *que inclui a noção de reforço, ou seja, uma situação em que a relação entre o estímulo e a reacção é fortalecida de tal maneira que aumentam as possibilidades de que, de futuro, uma determinada reacção seja associada a um determinado estímulo*”²⁷. Na sua visão, o feedback do professor é determinante para que o aluno consiga ter sucesso no seu processo de ensino-aprendizagem, através do reforço que poderá ser positivo (recompensando o aluno) ou negativo (se o objetivo for evitar a repetição de um comportamento indesejado).

Nas **Teorias Humanistas**, Carl Rogers, que desenvolveu a chamada Psicologia Humanista, apresenta-nos uma visão muito diferenciada dos restantes teóricos. Carl Rogers critica a educação tradicional, centrada no papel do professor como detentor do conhecimento e saber. Na perspetiva humanista da aprendizagem, o foco está no desenvolvimento pessoal do aluno, centrando a aprendizagem no mesmo “[...] *em função dos seus interesses e dos seus objetivos*”²⁸, desvalorizando os objetivos e os conteúdos programáticos. A aprendizagem ocorre através de experiências significativas, de métodos de ensino que privilegiem a descoberta e a autonomia do aluno, ficando o mesmo responsável por autoavaliar o seu processo de aprendizagem. Desta forma, o professor deverá assumir o papel de facilitador da aprendizagem, criando condições para que o aluno construa o seu conhecimento²⁹. Rogers afirma que “[...] *o papel do professor não consiste na transmissão de conhecimentos, mas sim na orientação do crescimento pessoal* [...]”³⁰. Para Rogers, só o aluno é capaz de avaliar o que é significativo para ele ou não, atribuindo, por isso, uma maior importância à autoavaliação. O aluno torna-se

²⁷ Idem, *ibidem.*, p. 95.

²⁸ Yves Bertrand, *op. cit.*, p. 11.

²⁹ Idem, *ibidem.*, p. 16.

³⁰ Ramiro Marques, *A Arte de Ensinar – Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*, Lisboa, Plátano Editora, 1998, p. 77.

responsável pela sua própria aprendizagem, verificando se os objetivos definidos foram alcançados. Esta visão da educação que privilegia o aluno e a sua “auto-organização” revolucionou toda a pedagogia assente nos ultrapassados métodos tradicionais.

Nas **Teorias Cognitivistas**, Piaget, Bruner e Vygotsky são alguns dos teóricos mais importantes. O termo cognição pode ser definido como o conjunto de estruturas mentais necessárias para a construção de conhecimento. Os processos cognitivos envolvem capacidades relacionadas com o desenvolvimento do pensamento, raciocínio, linguagem e memória. A ação do sujeito no processo de construção do conhecimento é considerada fundamental e as suas estruturas mentais são determinantes para a aquisição de conhecimento. Jean Piaget, que se vai destacar nos inícios do século XX, é considerado um dos grandes teóricos no campo educacional, uma vez que “[...] *concebeu uma teoria do desenvolvimento cognitivo das crianças que exerceu uma enorme influência no mundo educacional*”³¹.

Na conceção cognitivista, a motivação e a predisposição dos alunos para aprenderem são fatores indispensáveis no processo de aprendizagem. O papel da motivação na aprendizagem e no desempenho dos alunos é muito relevante, uma vez que a motivação é necessária não apenas para que a aprendizagem ocorra, mas também para que sejam colocados em prática os conhecimentos obtidos. Ao falarmos de motivação, torna-se importante fazer a distinção entre motivação intrínseca e extrínseca. De uma forma simplificada, a motivação intrínseca diz respeito ao desejo voluntário de realizar uma atividade somente pelo prazer que advém da mesma. Por outro lado, a motivação extrínseca pode ser entendida como uma atividade que é exercida pelo indivíduo com um determinado fim ou propósito.

³¹ Idem, *ibidem*, p. 92.

2.1. Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980) é considerado um dos mais importantes pensadores do século XX, uma vez que tentou teorizar o desenvolvimento do ser humano desde os seus primeiros anos de idade, através da estruturação da evolução do pensamento a partir de distintas fases cognitivas, uma teoria que seria reforçada pelos seus sucessores. Para Jean Piaget, o desenvolvimento humano pode ser explicado pelo interacionismo ou sócio interacionismo, embora este último conceito esteja mais diretamente ligado a Vygotsky, como veremos adiante. Com base nos seus estudos, defende que o desenvolvimento cognitivo não depende exclusivamente do meio, nem unicamente das estruturas inatas, refutando assim a concepção behaviorista e a inatista, uma vez que esta última dá muito pouca importância ao meio e defende que a relação do indivíduo com o meio é determinada por estruturas inatas, que já nascem com o próprio indivíduo.

Piaget desenvolveu o seu estudo em torno do desenvolvimento mental da criança, explicitando as suas diferentes etapas cognitivas. Para Piaget, a inteligência não é inata ao indivíduo, é um processo gradual dividido em estádios de desenvolvimento, que vai desde a inteligência prática até à inteligência propriamente dita quando o indivíduo consegue formular hipóteses e resolver problemas. É, então, correto afirmar que a teoria piagetiana assenta em dois importantes princípios: “[...] primeiro, os campos de interação em que o sujeito constrói o seu conhecimento e se desenvolve num processo mais global de auto-regulação e de adaptação ao meio e, segundo, os estádios do desenvolvimento da criança”³². Os estudos de Piaget foram fundamentais para demonstrar que a transmissão de conhecimento é limitada pela capacidade cognitiva do aluno, uma vez que não lhe é possível aprender e absorver determinado conhecimento se não estiver devidamente preparada em termos cognitivos.

Para que ocorra uma aprendizagem efetiva, as atividades devem ser planeadas de acordo com as características de cada estádio de desenvolvimento do aluno, para que provoquem o desequilíbrio e reequilíbrio das estruturas cognitivas. Apesar de não existir um modelo pedagógico piagetiano, a verdade é que a sua teoria ofereceu importantes contribuições para o ensino e foi a partir desta que surgiram novas propostas pedagógicas

³² Yves Bertrand, *op. cit.*, p. 66.

e metodologias de ensino. Piaget possuía uma visão construtivista da educação, através da qual justificava que o desenvolvimento cognitivo ocorria por meio da equilibrção entre a assimilação e a acomodação. Por outras palavras, “[...] *considera que o desenvolvimento cognitivo resulta da adaptação da criança ao ambiente. Contudo, essa adaptação não é passiva. Pelo contrário, a criança age sobre o ambiente e modifica-o*”³³. Enquanto na assimilação há a incorporação do novo conhecimento nas estruturas cognitivas prévias, na acomodação há uma modificação dos esquemas de assimilação e uma aprendizagem.

O desconhecimento dos diferentes níveis de desenvolvimento mental ou cognitivo dos alunos pode levar à utilização de estratégias de ensino inadequadas e ineficazes, não ajudando o mesmo a progredir para um nível mais elevado de conhecimento. Para tornar a aprendizagem mais eficaz, o professor deve ter em consideração não só as suas estratégias de ensino, mas também os conhecimentos prévios que os alunos trazem consigo para a sala de aula, cabendo ainda ao professor encorajar o discente a verbalizar as suas ideias e a construir o seu conhecimento de uma forma crítica e consciente. Piaget afirma que as diferenças individuais devem respeitadas, uma vez que o ritmo de desenvolvimento cognitivo e de aquisição de certas estruturas variam de indivíduo para indivíduo e essas diferenças refletem-se na capacidade de aprendizagem do aluno.

O conhecimento está, segundo Piaget, dependente da motivação, pois “[...] *a aprendizagem deve ser significativa e nunca apenas resultado da memorização, da repetição ou do medo dos castigos. A motivação para aprender deve resultar de um desejo interior e não de forças externas à criança*”³⁴. Se o professor privilegiar a passividade da criança e não a incentivar à descoberta, o aluno irá sentir-se desmotivado e, por conseguinte, não haverá conhecimento. Com base nesse conhecimento, as atividades propostas aos alunos não devem ser de uma complexidade superior ao grau de desenvolvimento e também não devem ser muito simples impossibilitando o seu desenvolvimento. É necessário um equilíbrio, uma vez que devem constituir um desafio adequado ao desenvolvimento cognitivo e contribuir para a sua evolução até à fase seguinte.

³³ Ramiro Marques, *Modelos pedagógicos actuais*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 1999, p. 36.

³⁴ Idem, *ibidem*, P. 37.

2.2. Lev Vygotsky

Na abordagem sócio interacionista de Vygotsky (1896-1934), o desenvolvimento humano ocorre através dos processos de interação social e a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem é condicionada pelo meio social onde está inserido o indivíduo, sendo este responsável pelos dois processos. A noção de desenvolvimento humano está diretamente relacionada com a formação da identidade do indivíduo, o seu comportamento, os seus valores e as suas capacidades. Este é um processo contínuo, nunca estanque, determinado por fatores biológicos, genéticos e pelo meio. O desenvolvimento humano dá-se sobretudo no ambiente social, na sua interação com o meio. Para Vygotsky, é através da interação social que aprendemos e nos desenvolvemos, criamos novas formas de agir no mundo, recebemos ferramentas para atuarmos num determinado contexto cultural.

De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem através da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky *“define-a como a distância entre dois níveis: o do desenvolvimento actual, avaliado pela capacidade que uma criança tem de resolver problemas sozinho, e o nível de desenvolvimento avaliado pela capacidade que uma criança tem de resolver problemas quando auxiliado por alguém”*³⁵. Vygotsky defende que são as aprendizagens que ocorrem na Zona de Desenvolvimento Proximal que fazem com que a criança se desenvolva ainda mais e *“[...] acrescenta que o nível actual avalia o desenvolvimento do passado, ao passo que a zona de desenvolvimento proximal avalia o potencial de desenvolvimento, ou o estado dos processos em maturação”*³⁶.

Enquanto Jean Piaget defende que a aprendizagem depende do desenvolvimento cognitivo, enumerando as diferentes fases de desenvolvimento, Vygotsky afirma que aprendizagem condiciona o desenvolvimento cognitivo. Cabe ao professor preparar e orientar tarefas de ensino e aprendizagem que potenciem o desenvolvimento do aluno que se encontra na Zona de Desenvolvimento Proximal. A Zona de Desenvolvimento Proximal pode ser entendida como o espaço de interação entre o aluno e o professor, no qual a sua ação é fundamental para potenciar o desenvolvimento cognitivo do discente.

³⁵ Yves Bertrand, *op. cit.*, p. 132.

³⁶ Idem, *ibidem*.

A função do professor é a de favorecer esta aprendizagem, desempenhando o papel de mediador entre a criança e o mundo.

Vygotsky enfatiza o papel da linguagem como ferramenta social indispensável no desenvolvimento do indivíduo. A função da linguagem, segundo Vygotsky, é a comunicação, expressão e compreensão. Essa função está estreitamente relacionada com o pensamento, isto é, a comunicação não só é responsável pela interação social, mas também organiza o pensamento. Na sua abordagem sócio-interacionista, a aquisição de conhecimentos advém da interação do sujeito com o meio. Para o autor, nenhum indivíduo é uma “ilha”, para aprender, crescer e construir conhecimento o ser humano precisa de interagir com os “outros”. Para uma melhor aprendizagem, mais importante que o indivíduo agir sobre o meio, é necessário interagir. As características e atitudes individuais estão impregnadas nas trocas com o coletivo, através da linguagem que realiza uma espécie de “mediação” com a cultura.

Tanto Vygotsky como o seu contemporâneo Jean Piaget partilham de uma visão construtivista, na qual defendem que a única aprendizagem significativa é a que ocorre através da interação entre o sujeito e o meio, ou pela experiência. Se para Piaget o desenvolvimento cognitivo pode ser dividido em diferentes estádios de desenvolvimento, Vygotsky, à semelhança de Jerome Bruner, atribui uma maior importância aos contextos culturais e ao papel da linguagem no processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo. Piaget defende que o professor deve provocar um desequilíbrio cognitivo nos alunos através de tarefas adequadas ao seu estágio de desenvolvimento, passando por um processo de assimilação e de acomodação. Esse processo de construção do conhecimento só é eficaz se o professor for capaz de proporcionar um ambiente de aprendizagem que potencie a interação entre alunos em estádios cognitivos diferentes. O professor deve, assim, proporcionar aos alunos a oportunidade de conduzirem a construção do seu próprio conhecimento partindo dos conhecimentos prévios dos mesmos, levando-os a interagir com outros.

2.3. Jerome Bruner

Jerome Bruner (1915-2016) foi psicólogo e professor de psicologia norte-americano com uma vasta obra que incidiu no campo da psicologia e da educação. Embora Bruner esteja ligado à psicologia pela formação, foi no campo da pedagogia que ganhou grande notoriedade, sobretudo a partir da década de 60. Bruner procurou desde cedo contrariar as ideias dos teóricos behavioristas, que concebiam o aluno como mero recetor passivo de conhecimento a ser transmitido pelo professor. Em contraposição, defende que os alunos devem desempenhar um papel ativo na construção do conhecimento partindo das suas ideias prévias, ficando incumbida ao professor a função de motivar os mesmos para a descoberta. É dada ênfase ao recurso a métodos ativos de aprendizagem, favorecendo a descoberta e incentivando uma maior intervenção do aluno e o desenvolvimento da sua aprendizagem, não se limitando à memorização dos conteúdos.

Bruner propõe um modelo em que o aluno tem um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Mais importante que professor expor os conteúdos, deve propiciar condições e orientar os alunos para que alcancem os objetivos propostos. Para Bruner, “[...] a aprendizagem é um processo activo do sujeito que apreende, organiza e guarda a informação recebida. O conhecimento adquire-se a partir de problemas que se levantam, expectativas que se criam, hipóteses que se avançam e verificam, descobertas que se fazem”³⁷. A aprendizagem pela descoberta só é possível se o professor fornecer ao aluno todas as ferramentas necessárias para que o próprio descubra o que deseja aprender, bem como motivar o mesmo a descobrir as relações entre os conceitos e a construir o seu raciocínio.

O desenvolvimento cognitivo e os aspetos socioculturais e pessoais devem ser tidos em conta na organização do currículo, respeitando as diferenças individuais dos alunos e contemplando diferentes formas de ensinar os conteúdos. Bruner faz também, referência ao currículo em espiral, “[...] isto é, o mesmo tópico deve ser ensinado a vários níveis e a abordagem deve ser feita periodicamente e em círculos concêntricos cada vez

³⁷ Isabel Alarcão & José Tavares, *op. cit.*, p. 103.

mais alargados e profundos”³⁸. A organização curricular e a seleção das estratégias de ensino a utilizar pelo professor devem ser adequadas às características de cada estágio de desenvolvimento do aluno. Por outras palavras, *“o conceito de aprendizagem em espiral pode enunciar-se da seguinte forma: qualquer ciência pode ser ensinada, pelo menos nas suas formas mais simples, a alunos de todas as idades, uma vez que os mesmos tópicos serão, posteriormente, retomados e aprofundados mais tarde*”³⁹.

Encontramos convergências entre os pensamentos de Piaget e Bruner, uma vez que o aluno é sempre parte ativa na construção do conhecimento. Bruner também descreve os diferentes estágios de desenvolvimento que correspondem a três sistemas de representação, *“[...] ele entende que o ensino deve acompanhar o desenvolvimento humano [...] a aprendizagem começaria por experiências activas como a manipulação de objectos para depois passar ao estudo das representações dos objectos e suas características e, mais tarde, aos conceitos mais complexos, lógicos e abstractos e às suas diferentes combinações e organização em sistemas*”⁴⁰.

Apesar de Bruner propor uma aprendizagem pela descoberta, na qual o professor é um facilitador da aprendizagem já que fornece as ferramentas para os alunos construírem o seu próprio conhecimento, ele afirma que existem outras formas de aprendizagem. A aprendizagem pela descoberta, que segue a linha construtivista, é considerada por Bruner uma das formas de ensino mais eficientes, uma vez que o aluno apreende de forma muito mais consciente e significativa. Contudo, *“[...] a sua preferência pelo método da descoberta e a defesa que faz do aluno enquanto cientista colocam muitas limitações à aprendizagem de factos, noções e teorias [...]”*⁴¹. Uma das críticas apontadas à teoria de Bruner está relacionada com a sua aplicabilidade em sala de aula, uma vez que nem sempre é possível aplicar essa mesma metodologia devido aos extensos programas que os professores têm que cumprir, existindo, na maior parte das vezes, uma preocupação com a leccionação dos conteúdos e não tanto com a forma como são ministrados aos alunos.

³⁸ Idem, *ibidem*, p. 103.

³⁹ Ramiro Marques, *op. cit.*, p. 44.

⁴⁰ Isabel Alarcão & José Tavares, *op. cit.*, p. 103.

⁴¹ Ramiro Marques, *op. cit.*, p. 46.

2.4. Carl Rogers

Carl Rogers (1902-1987) foi um psicólogo e psicoterapeuta norte-americano que ganhou grande notoriedade e reputação a partir da década de 40, nos Estados Unidos, primeiramente com a sua abordagem no campo da psicoterapia – a chamada Terapia Centrada no Cliente - e, mais tarde, a sua aplicação no campo da educação, propondo uma Pedagogia Centrada no Aluno. Fortemente influenciado pelas duas correntes da psicologia dominantes na altura – a behaviorista e a psicanálise -, exerceu uma grande influência na psicologia e na psicoterapia com a chamada Psicologia Humanista.

A teoria humanista de Carl Rogers desenvolvida no campo educacional enfatiza, sobretudo, as relações interpessoais, a construção da personalidade do indivíduo e o ensino centrado no aluno. Carl Rogers, um dos mais influentes teóricos no campo das teorias humanísticas e da personalidade, “[...] *ataca o sistema tradicional, por um lado, e propõe, por outro, outra visão, que insiste na personalidade do discente enquanto fundamento da educação. Esta visão rogeriana salienta o facto de que é o discente que se proporciona a si mesmo os conhecimentos em função dos seus interesses e dos seus objectivos*”⁴². O modelo de ensino tradicional baseava-se na transmissão de conhecimentos que deveriam ser apreendidos pelos alunos. O professor era visto como possuidor de um conjunto de conhecimentos que deveria transmitir aos alunos através do ensino, adotando, na maior parte das vezes, o método expositivo e apelando à memorização e reprodução pelos mesmos.

Na pedagogia centrada no aluno, Carl Rogers “[...] *entende que o educando cresce e adquire experiência se se lhe deixa livre iniciativa para descobrir o seu próprio caminho, numa atitude de auto-realização e auto-avaliação, num processo de se tornar pessoa*”⁴³. O aluno deve direccionar a sua aprendizagem, cabendo ao professor orientar o mesmo no seu processo de desenvolvimento. Rogers atribui muita importância à relação entre o professor e o aluno, na medida em que “[...] *o professor deixa de ser um disseminador de conhecimentos para ser um facilitador da aprendizagem*”⁴⁴. Segundo

⁴² Yves Bertrand, *op. cit.*, P. 11.

⁴³ Isabel Alarcão & José Tavares, *op. cit.*, p. 111

⁴⁴ Idem, *ibidem*, p. 112.

Rogers, o professor deixa de ser visto como o “mestre”, detentor de um vasto leque de conhecimentos prontos a ensinar, deixando de existir uma hierarquia na sala de aula.

Carl Rogers e a sua visão de um ensino centrado no aluno, remetendo o professor para o papel de mediador, contribuíram para o debate em torno da narrativa utilizada no ensino tradicional. O ensino enquanto meio para facilitar a aprendizagem não deve estar limitado à memorização mecânica dos conhecimentos transmitidos na escola. A aprendizagem mecânica pode ser entendida como uma simples memorização, sem compreensão por parte do aluno. São conhecimentos que podem ser reproduzidos a curto prazo, como acontece nos comumente designados testes de avaliação. Estes mesmos conhecimentos, memorizados sem qualquer incorporação nas estruturas cognitivas do aluno e sem ter em conta os seus conhecimentos prévios, tendem a ser esquecidos. Centrar o ensino no aluno é torná-lo responsável pela sua própria aprendizagem, e não atribuir total liberdade ao mesmo para escolher o que quer aprender. Para tal, é fundamental que os conteúdos definidos no currículo não sejam ensinados aos alunos como meras informações a serem retidas, mas sim torná-las significativas para quem aprende.

O professor deve ter em consideração que o aluno possui motivações e propiciar condições para facilitar a aprendizagem do mesmo, deixando “[...] *que o estudante se auto-ensine em liberdade*”⁴⁵. O processo de aprendizagem é mais efetivo se o professor desempenhar o seu papel de facilitador da aprendizagem e estabelecer uma relação com o aluno que assente no respeito, na confiança e na liberdade, uma vez que “*o modelo não-directivo dá mais importância ao domínio emocional do que ao domínio cognitivo*”⁴⁶. O aluno deve direccionar a sua própria aprendizagem, cabendo ao professor orientar o mesmo no seu processo de desenvolvimento. O ensino não-diretivo não se preocupa com a mera transmissão de conhecimentos, mas sim orientar o aluno na busca do saber, da sua autorrealização pessoal. Uma das premissas de Rogers é de que todo o aluno deve poder decidir livremente o que quer aprender, mas será que este modelo é o que melhor explica de que forma ocorre a aprendizagem? Será o modelo não diretivo de Carl Rogers insuficiente de forma a proporcionar uma sólida preparação académica do aluno, em detrimento do desenvolvimento emocional do mesmo?

⁴⁵ Yves Bertrand, *op. cit.*, p. 49.

⁴⁶ Ramiro Marques, *A Arte de Ensinar – Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*, Lisboa, Plátano Editora, 1998, p. 81.

3. Aplicação dos modelos pedagógicos na sala de aula

Procurámos seleccionar alguns dos principais teóricos, nomeadamente Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner e Carl Rogers, dada a importância das suas obras para a pedagogia e as suas concepções de educação, indispensáveis aos futuros professores e educadores. As suas teorias constituem notáveis contribuições à educação, uma vez que as teorias da aprendizagem estabelecem uma relação com as ações pedagógicas e refletem-se nas práticas que os professores têm nas suas aulas. No estágio tivemos a oportunidade de articular a teoria apreendida nas diversas unidades curriculares com a prática pedagógica e, ainda, inteirarmo-nos dos diferentes modelos pedagógicos que representam o processo de ensino-aprendizagem.

Nas nossas aulas optámos pelo conhecido modelo interativo, inspirado nas teorias cognitivas e de desenvolvimento da aprendizagem e que privilegia a aprendizagem pela descoberta autónoma e orientada pelo professor. Mais importante que transmitir os conteúdos científicos, é fundamental que o professor não se esqueça do aluno para que este desenvolva a sua capacidade de análise e crítica. O professor na sala de aula tem que assegurar um ambiente no qual os alunos possam refletir e debater as próprias ideias, de forma a incentivá-los a expressarem os seus pontos de vista. Se o professor tiver em conta os conceitos e conhecimentos prévios dos alunos e confrontá-los com outros diferentes, irá contribuir de forma significativa para o seu desenvolvimento. A figura do professor na pedagogia tradicional é concebida como a autoridade máxima dentro de uma sala de aula, exercendo, segundo Piaget, uma função de coerção sobre o aluno, criando obstáculos ao seu processo de aprendizagem bem como no desenvolvimento da autonomia. Não pode haver uma mera transmissão de informação por parte do professor para o aluno, ainda para mais numa disciplina como a História em que os programas são vastos e complexos.

Na sala de aula, o professor e os alunos são os sujeitos ativos e os agentes do processo de ensino-aprendizagem. Para que se desenvolva qualquer tipo de aprendizagem é imprescindível que o ambiente na sala de aula seja propício. Porém, apesar de existir da nossa parte a necessidade de, por vezes, dar mais atenção a um ou a outro aluno, a relação entre o professor e o discente não pode ser, em nenhum momento, concebida como uma

“relação paternal”. É importante que exista afetividade entre o professor e o aluno, mas também deve haver algum distanciamento para que a relação entre os dois se traduza no sucesso escolar do mesmo. Vygotsky destaca a importância das interações sociais para o desenvolvimento de qualquer aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre mediante um processo de interação entre as pessoas. Através da interação social com o meio e com as pessoas que o rodeiam, o indivíduo desenvolve-se.

A sala de aula é concebida como um espaço privilegiado de aprendizagem e de interação, que deve oferecer as condições necessárias para que os alunos se desenvolvam. As interações que ocorrem em sala de aula são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, uma vez que permite aos mesmos construir conceitos em aula e desenvolver o sentido crítico e de argumentação. Cabe ao professor tornar a sala de aula num espaço significativo onde ocorre a construção do conhecimento, possibilitando a intervenção e participação de todos os alunos, estimulando-os no processo de aprendizagem. A sala de aula não é apenas um espaço físico, mas também social, marcado por uma grande heterogeneidade e diversidade que pode ser social, cultural e até linguística. Não existem turmas iguais e todas proporcionam ao professor diferentes tipos de aprendizagens, uma vez que cada aluno tem capacidades e características diferentes.

Bruner, outros dos teóricos que aqui defendemos, acredita que a aprendizagem é condicionada pela motivação. A palavra “motivação” está quase sempre ligada à aprendizagem humana e ao sucesso ou insucesso dos alunos, desempenhando um papel muito importante nos resultados escolares. A motivação pode ser entendida como aquilo que incentiva o sujeito para realizar determinadas ações. Bruner defende que é importante estimular no aluno a vontade de aprender, implicando-o no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a sua motivação é condição fundamental para haver aprendizagem e aquisição de conhecimento. A motivação foi o foco principal durante o nosso estágio, pois sem conseguirmos motivar os alunos para os conteúdos que estamos a lecionar não é possível que os objetivos delineados para aula sejam conseguidos. Bruner afirma que a motivação pode ocorrer de duas formas distintas, uma vez que enquanto alguns alunos são incentivados por fatores internos, pelo prazer de realizar uma determinada ação ou pelo gosto que têm pela disciplina, outros estão dependentes de reforços externos para a consecução de determinada tarefa. A teoria construtivista assenta no princípio de que o desenvolvimento intelectual é determinado pela relação entre o

sujeito e o meio. Assim, a motivação não é considerada uma consequência de fatores externos, cabendo ao professor estimular a motivação e o prazer do aluno para que a aprendizagem seja efetiva.

Relativamente à abordagem humanista, é dada ênfase à relação pedagógica como a chave para o sucesso do desenvolvimento do aluno e do processo de ensino-aprendizagem. O professor deve ter uma relação de afetuosidade com o aluno, assente na empatia, na confiança e no respeito, só assim o processo de ensino-aprendizagem poderá ser bem-sucedido. A relação entre o professor e o aluno é um fator decisivo no desenvolvimento e pode influenciar de forma positiva ou negativa os resultados do mesmo. Rogers centrou a sua atenção na relação entre o aluno e o professor, estabelecendo um paralelismo com a sua terapia não-diretiva e centrada no cliente. Tal como o terapeuta apenas facilita o processo, o mesmo acontece com o professor, na medida em que é um facilitador da aprendizagem do aluno.

A relação pedagógica detém um papel central no processo de ensino-aprendizagem e, por isso, mereceu uma especial atenção durante a nossa intervenção letiva no âmbito do estágio, uma vez que foi possível conhecer de uma forma mais aprofundada a importância da relação que o professor tem com os seus alunos e de que forma pode influenciar o bom funcionamento da aula, bem como motivar os mesmos para a realização de tarefas ou para cativar a atenção e o interesse nos temas abordados. Desta forma, tivemos a preocupação de manter desde o início uma relação de confiança, empatia e entreajuda com a turma, pois tal como os alunos também nós estávamos em contexto de formação. Para que exista uma relação pedagógica de excelência, é fundamental que não nos esqueçamos que um dos principais objetivos da educação visa o desenvolvimento pessoal do aluno, valorizando a sua capacidade crítica, autonomia e responsabilidade. O ato de ensinar não é apenas transmitir conhecimentos e debitar matéria, envolve uma relação de cumplicidade na qual o professor deve ser visto como alguém em quem os alunos depositam confiança para desenvolver os seus conhecimentos e as suas capacidades. O papel do professor passa, também, por fazer com que o aluno reconheça a utilidade e a importância daquilo que aprende nas aulas, só assim será possível que o mesmo se mantenha atento e motivado.

II - Contexto Escolar

1. Escola Secundária D. Pedro V



Fig. 1 – Entrada da Escola Secundária D. Pedro V, Lisboa.

1.1. Caracterização e enquadramento geográfico da escola

A Escola Secundária D. Pedro V faz parte do Agrupamento de Escolas das Laranjeiras, constituído em 2012. O Agrupamento de Escolas das Laranjeiras engloba diversas instituições de ensino, desde o Pré-escolar ao Secundário, e conta com cerca de três mil alunos dos diferentes ciclos de ensino. Fazem parte deste agrupamento cinco escolas: Escola Secundária D. Pedro V – atualmente sede de agrupamento -, Escola Básica 2,3 Professor Delfim Santos, Escolas EB1/JI António Nobre, Escola EB1/JI Laranjeiras, Escola EV1/JI Frei Luís de Sousa.



Fig. 2 – Escola Secundária D. Pedro V e zona envolvente.

A Escola Secundária D. Pedro V fica situada na Rua das Laranjeiras na freguesia das Avenidas Novas. A sede do agrupamento, inaugurada no ano letivo de 1969/1979, conta com uma população escolar constituída por 360 alunos e 60 professores. Em termos de infraestruturas, atualmente é composta por seis edifícios, dos quais três são para as aulas, um para a prática desportiva, um para os mais diversos serviços e um último onde ficou instalada a biblioteca, o centro de recursos, um auditório e sala de estudo. A Escola Secundária D. Pedro V fez parte do projeto Parque Escolar⁴⁷, entre 2007 e 2009, com o objetivo de requalificar e modernizar os edifícios de escolas secundárias, dotando a escola de recursos e infraestruturas necessárias para a prática de um ensino diversificado e eficiente, englobando as novas tecnologias de informação e comunicação. Com a intervenção do Parque Escolar, a Escola Secundária D. Pedro V ficou dotada de um auditório, um Centro de Novas Oportunidades, uma biblioteca e uma sala de trabalho de alunos/professores. Foi construído um novo edifício, todas as instalações foram remodeladas e o pavilhão gimnodesportivo foi ampliado.



Fig. 3 – Interior da Escola Secundária D. Pedro V.



Fig. 4 – Complexo desportivo da Escola Secundária D. Pedro V.

As escolas do Agrupamento de Escolas das Laranjeiras são abrangidas pelas freguesias de São Domingos de Benfica e de Avenidas Novas, localizadas bem no centro da região de Lisboa, com cerca de 34 000 habitantes e 22 000 habitantes, respetivamente. Contrariamente à freguesia de S. Domingos de Benfica, uma das dez freguesias do concelho de Lisboa com mais população, a freguesia das Avenidas Novas tem registado um grande decréscimo do número de habitantes nos últimos anos. À semelhança do que se verifica no concelho de Lisboa, com um significativo envelhecimento e uma acentuada

⁴⁷ Decreto-Lei n.º 41/2007, de 21 de Fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 37 — 21 de Fevereiro de 2007.

perda da população, em ambas as freguesias a idade média da população tem vindo a aumentar, refletindo-se nas estatísticas que indicam uma significativa percentagem da população acima dos 50 anos.



Fig. 5 – Freguesia de São Domingos de Benfica.

A freguesia de S. Domingos de Benfica caracteriza-se por ser uma zona calma e urbana, onde os prédios modernos contrastam com outros mais antigos. A freguesia de S. Domingos de Benfica tem um intenso comércio local, escolas públicas e privadas e empresas. Esta freguesia tem uma riqueza cultural, histórica e patrimonial singular, cujos principais pontos de interesse são o Palácio Marquês de Fronteira, o Convento de São Domingos de Benfica, o Aqueduto das Águas Livres e o Palácio de Beau Séjour. As origens da freguesia de São Domingos de Benfica estão ligadas a uma lenda. D. João I doou à ordem religiosa dos dominicanos, a pedido do doutor João das Regras, os terrenos onde fora construído o palácio conhecido por Paço de Benfica, um lugar sempre muito visitado por monarcas desde os tempos de D. Dinis. Graças à beleza da povoação de Benfica, foi lá instalado o Convento de São Domingos, influenciando desde cedo o desenvolvimento do sítio e dos lugares que viriam a fazer parte da freguesia.

Já a freguesia das Avenidas Novas caracteriza-se por ter poucos jovens residentes, uma vez que a população estuda ou trabalha nesta zona da cidade, mas residem em freguesias ou concelhos limítrofes. É uma freguesia bastante ativa em termos de emprego e nela estão sediadas algumas das mais importantes instituições e empresas do país: Fundação Calouste Gulbenkian, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, União das

Misericórdias, várias embaixadas, Casa da Moeda, entre outras. Todas as escolas do Agrupamento de Escolas das Laranjeiras são servidas por uma rede articulada de transportes públicos rodoviários e ferroviários: Rodoviária, Metro, Carris e CP e uma boa rede de estradas que facilitam a mobilidade entre as escolas e a rapidez da acessibilidade a outros pontos da cidade ou fora dela. Embora não muito distantes entre si, a mobilidade entre as escolas do Agrupamento de Escolas das Laranjeiras é feita em transportes públicos ou viaturas próprias.

1.2. A população escolar do agrupamento

A procura de matrícula nas escolas do agrupamento tem crescido nos últimos anos. A população escolar no ensino diurno é de cerca de três mil alunos, muitos dos quais são residentes nas freguesias de S. Domingos de Benfica e das Avenidas Novas, sendo o Agrupamento de Escolas das Laranjeiras uma resposta educativa de qualidade. No entanto, também se verifica a procura de matrícula por famílias que residem noutras freguesias/conselhos e que trabalham na área de influência do Agrupamento de Escolas das Laranjeiras e por famílias que necessitam de uma resposta educativa especializada na área do autismo, visto o Agrupamento de Escolas das Laranjeiras ter duas unidades de Ensino Estruturado para a população do Espectro do Autismo (UEEA), uma no 1º ciclo, na EB1/JI António Nobre e outra nos 2º e 3º ciclos, na EB.2.3 Delfim Santos.

Para além desta resposta dada nas UEEA, o Agrupamento de Escolas das Laranjeiras também é procurado por muitas famílias com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que consideram ser este o agrupamento que melhor responde às necessidades dos seus educandos. Quanto ao ensino noturno, o Agrupamento de Escolas das Laranjeiras tem assistido a um aumento gradual do número de alunos matriculados nos cursos de educação e formação de adultos (EFA), não só devido à possibilidade de conclusão do ensino secundário, para pessoas com planos de estudo incompletos, mas também pela aposta da Escola em cursos de dupla certificação de adultos.

No Agrupamento de Escolas das Laranjeiras, 898 alunos do 2º e 3º ciclo e do secundário provenientes de famílias carenciadas são abrangidos por apoios da Ação

Social Escolar (SAE), da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência (MEC), exceto para o pré-escolar e primeiro ciclo que é da responsabilidade da Câmara Municipal de Lisboa. Relativamente ao corpo docente do Agrupamento das Escolas das Laranjeiras é constituído por um total de 269 professores, dos quais 187 professores são do Quadro de Escola, 22 do Quadro de Zona Pedagógica e 62 contratados. A média de idade ronda os 47 anos e a média de anos de serviço é de 23 anos. Do pessoal não docente fazem parte 93 funcionários distribuídos pelas carreiras de Assistente Técnico e Assistente Operacional.

1.3. Caraterização da turma

A turma à qual lecionámos as cinco aulas mostrou-se, na maior parte do tempo, bastante interessada e predisposta a aprender. Adaptámos, a nosso ver, as metodologias e estratégias mais adequadas às caraterísticas da turma. Embora evidenciassem algumas dificuldades ao nível da autonomia e, principalmente, na participação, os alunos colocaram por diversas vezes questões pertinentes e realizaram todas as tarefas pedidas. Sem problemas disciplinares de relevo, as aulas decorreram dentro da normalidade, uma vez que se tratavam, na sua maioria, de alunos empenhados e trabalhadores. A turma do 12º 5 do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, durante a nossa intervenção letiva, era composta por 14 alunos do género feminino e 11 do género masculino (Gráfico 1). Ao longo do primeiro período quatro alunos mudaram de turma, sendo que um outro foi transferido para outra escola passando de 29 alunos no início do ano letivo 2018/2019 para 26 alunos.

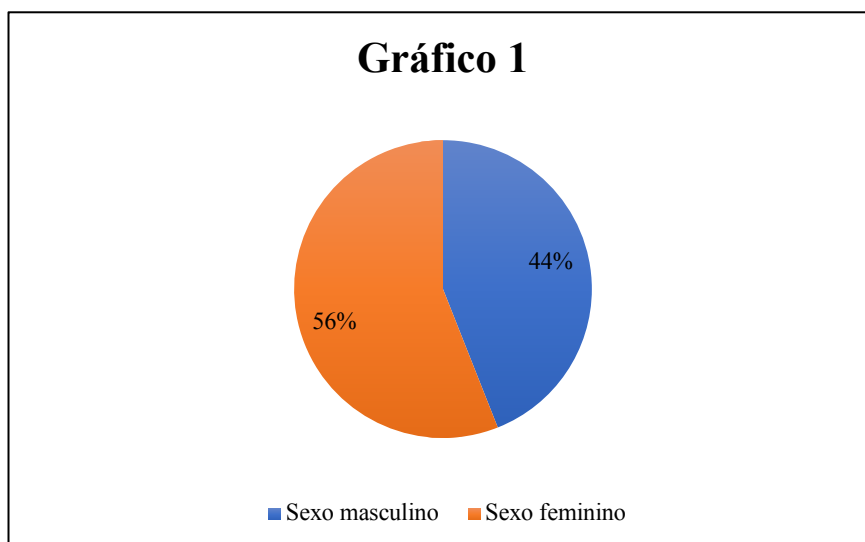


Gráfico 1 – Género dos alunos da turma 12º 5 de Línguas e Humanidades.

III - Prática de Ensino Supervisionada

1. A planificação didática das aulas

De uma forma geral, o conceito de planificar é transversal às mais diversas áreas e “[...] *trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção*”⁴⁸. Planificar remete para um processo orientado para a ação, no qual se reflete sobre a prática antes de se passar à concretização. As planificações das aulas são elaboradas com base num programa curricular onde se definem estratégias, recursos e atividades de acordo com as características do nível de ensino, a realidade de cada escola e os próprios alunos. As planificações a curto prazo, ou de aula, “[...] *esquematizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e actividades específicas preconizados para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação*”⁴⁹.

A planificação exige do professor uma reflexão sobre a sua prática letiva, “[...] *na medida em que o sucesso e o insucesso a atingir dependerá da prévia reflexão do que se pretende executar*”⁵⁰. A planificação desempenha um papel muito importante na organização do trabalho por parte do professor, é “*um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir*”⁵¹. Para que a planificação seja eficaz e exequível, o professor deve, sempre que necessário, fazer ajustes de acordo com as necessidades e os interesses dos seus alunos. No início da sua formação, a planificação usada pelo professor tende a ser pormenorizada e descritiva, no entanto, com o tempo e com a experiência é normal que a planificação deixe de o ser em detrimento de uma maior improvisação e esquematização.

O ato de planificar não se deve limitar aos professores com pouca experiência profissional ou que se encontrem em contexto de formação. A planificação definida pelo professor deve ser seguida, porém, não nos podemos esquecer que pode ser alterada a qualquer momento devido às circunstâncias da aula. A ação do professor é sempre condicionada pela turma e pelas suas especificidades, já que a aula é um processo dinâmico. Por esse motivo, “[...] *o professor deve estar consciente que uma planificação*

⁴⁸ Miguel Zabalza, *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, Porto, Edições ASA, 1992, p. 47.

⁴⁹ Richard Arends, *Aprender a ensinar*, Lisboa, McGraw-Hil, 2001, p. 59.

⁵⁰ Miguel Corrêa Monteiro, *op. cit.*, p. 32.

⁵¹ Miguel Zabalza, *op. cit.*, p. 48.

é um processo de intenções e não tem um carácter rígido”⁵². Uma das primeiras coisas que constatámos enquanto professores em formação é que não existe um método igual para todas as aulas, visto que todas as aulas são diferentes e não existem turmas iguais.

Por mais que seja pensada e construída uma planificação de acordo com as expetativas do professor, por vezes não é possível concretizá-la à risca. Tendo em conta possíveis contratempos em sala de aula, a planificação deve ser flexível e passível de sofrer alterações, assim como ajustada ao desenvolvimento da aula. Este tipo de planificação flexível e dinâmica, que vai de encontro à perspetiva construtivista, deixa claro que o processo de ensino-aprendizagem não pode ser entendido como um processo estanque e linear, obrigando o professor a desempenhar um papel ativo na construção e gestão do currículo. A planificação é uma tarefa que está incumbida ao docente e que inclui tanto as atividades didáticas em termos da sua organização em face dos objetivos propostos, como a sua adequação no decorrer do processo de ensino. No processo ensino-aprendizagem, a aula é a forma predominante de organização e desempenha um papel fundamental, dado que é na aula que os alunos assimilam os conhecimentos, desenvolvem competências e capacidades cognitivas. Para que este processo seja efetivo, o professor deve criar as condições necessárias e proporcionar os meios adequados aos alunos, sendo por isso imprescindível a elaboração de um planeamento.

No nosso caso, para a elaboração das planificações das aulas lecionadas durante o estágio tivemos em conta não só as orientações e estratégias sugeridas pelo programa de História A, como também as preciosas indicações e sugestões do professor cooperante que conta já com muitos anos de experiência. Para a elaboração das planificações das nossas aulas foram tidos em consideração vários aspetos, entre os quais se destacam pela maior relevância: os objetivos, os conceitos, as metodologias/estratégias e os recursos. O peso do trabalho docente em sala de aula é muito significativo no êxito dos alunos, apesar de não ser decisivo, pois envolve muitos outros fatores, como por exemplo de natureza social e psicológica.

Os objetivos a atingir estabelecidos pelo professor devem ser delineados em função dos resultados pretendidos para a aprendizagem dos alunos, “[...] *explicitando o*

⁵² Miguel Corrêa Monteiro, *op. cit.*, p. 32.

que se deseja fazer, o tipo de situações formativas a criar, o tipo de resultados a que se pretende chegar”⁵³. O professor na sua planificação pode definir objetivos para o aluno – os chamados objetivos de aprendizagem - ou para si próprio, embora os objetivos de aprendizagem justifiquem a existência dos segundos. Os objetivos de aprendizagem orientam o processo ensino-aprendizagem, no sentido em que são metas que os professores pretendem que os seus alunos aprendam no final de uma aprendizagem. Para que os objetivos tenham um papel importante na orientação dos professores e dos alunos durante o processo ensino-aprendizagem é necessário que sejam realistas e tangíveis. As metas curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação englobam, além dos próprios objetivos gerais, também os descritores de desempenho – objetivos específicos.

As estratégias de ensino-aprendizagem ocupam um lugar de destaque na planificação, uma vez que descrevem de que forma irá ser operacionalizada a aula pelo professor. A utilização de diversas estratégias de ensino-aprendizagem em sala de aula deve ter como finalidade “[...] *ajudar os professores a alcançar os objetivos a que se propuseram*”⁵⁴. Independentemente da estratégia a ser utilizada, o professor deve dominar os conteúdos científicos e saber operacionalizá-los na aula. As estratégias, os recursos e a didática, quando adequados de forma correta, são fundamentais para a compreensão dos conteúdos ensinados e contribuem para um ensino mais significativo. A definição dos conceitos estruturantes deve, também, fazer parte de uma planificação, tendo em conta que, principalmente no Ensino Básico, grande parte dos alunos não têm capacidade de abstração que lhes permita compreender e analisar determinados conceitos. No sentido de facilitar a compreensão desses mesmos conceitos pelos alunos, é imperativo que o professor consiga transmitir de forma clara e objetiva os conceitos para que os alunos demonstrem ao longo do tempo uma compreensão dos conceitos indissociáveis dos diferentes períodos da História e evitem cair em anacronismos.

Não podemos falar de planificar sem ter em consideração a avaliação, um elemento indispensável numa boa planificação. A utilização da avaliação formativa, que engloba por exemplo a resolução de exercícios do manual, fichas de trabalho e a participação em sala de aula, fornece importantes dados acerca da progressão de cada

⁵³ Idem, *ibidem*, p. 81.

⁵⁴ Idem, *ibidem*, p. 116.

aluno e permite verificar se o processo ensino-aprendizagem está a ocorrer da melhor forma, de modo a que os alunos atinjam os objetivos propostos. Os trabalhos de casa podem constituir uma ótima estratégia de ensino e aprendizagem, uma vez que através da realização dos trabalhos de casa e da resolução de questões, os alunos autoavaliam o seu processo de aprendizagem e consolidam os conhecimentos apreendidos nas aulas. Para o professor, a aplicação desta estratégia também tem vantagens associadas, pois permite verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, esclarecer conceitos incompreendidos e perceber de que forma os alunos estão a progredir no processo de aprendizagem.

A avaliação é uma componente chave de todo o processo e merece uma especial ênfase, pois é graças à verificação dos resultados obtidos que conseguimos determinar se os objetivos propostos inicialmente foram cumpridos e se há ou não necessidade de retificar metodologias, técnicas ou estratégias para as atividades seguintes. Para além da avaliação formativa, à qual já fizemos referência, o professor deverá conjugar diferentes formas de verificação dos resultados obtidos pelos alunos, nomeadamente para fins de diagnóstico e acompanhamento do progresso dos alunos. A importância da planificação explica-se pela utilidade que ela tem para o professor na conceção mental da aula uma vez que o professor consegue definir de que forma irá expor uma determinada matéria aos seus alunos. A planificação das aulas é uma tarefa indispensável, sobretudo no início da carreira de um professor, uma vez que é um “[...] *marco de referência necessário para o professor verificar até onde chegou e o que lhe falta ainda alcançar*”⁵⁵. A planificação, seja ela mais ou menos pormenorizada, não deve ser encarada como um mero documento escrito que servirá para orientar as ações do professor, mas também como uma ferramenta que irá possibilitar o aperfeiçoamento de ano para ano. Tal como acontece em muitas outras profissões, na profissão docente o aprimoramento só é possível através da experiência, exigindo uma constante reflexão crítica sobre a prática, tendo em vista um aperfeiçoamento constante.

⁵⁵ Maria Cândida Proença, *Ensinar/aprender História: questões de didáctica aplicada*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990, p. 150.

2. Algumas reflexões em torno da avaliação

A temática em torno da avaliação merece algumas reflexões uma vez que detém um papel elementar no processo de ensino-aprendizagem pelas suas principais finalidades: por um lado, contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor e, por outro, aferir a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Por esse mesmo motivo, urge refletirmos acerca da concepção de avaliação no âmbito escolar, incidindo nas suas finalidades, nos diferentes tipos de avaliação e na importância dos métodos de avaliação no percurso dos alunos. Neste sentido, torna-se imprescindível compreender o papel da avaliação e a sua relevância no processo educativo e qual é a importância do ato de avaliar ou ser avaliado. Um dos grandes objetivos das instituições escolares e dos sistemas de ensino é fazer com que cada aluno consiga atingir um determinado nível de aprendizagem e os objetivos estabelecidos no programa.

A escola pública configura-se em três dimensões todas elas interligadas: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação externa. Todos estes três tipos de avaliação contribuem para um diagnóstico da prática pedagógica de uma escola e para o planeamento de ações que melhorem a qualidade da educação. Em relação à avaliação da aprendizagem, para que o ato de avaliar seja vantajoso, além da clareza dos objetivos e do estabelecimento de critérios, é necessário conceber a avaliação num novo sentido. Isto é, conceber a avaliação não como um momento final em que verificamos os conhecimentos apreendidos pelos alunos, mas sim como uma pausa no caminho percorrido pelo aluno de forma a observar se o aluno está no caminho certo e a construir um processo ensino-aprendizagem de qualidade.

De uma forma geral, avaliar não é nada mais que efetuar uma análise daquilo que foi ensinado e refletir sobre o que pode ser melhorado ou alterado para que o aluno atinga o nível de desenvolvimento e aprendizagem desejado pelo professor. A avaliação escolar é, frequentemente, compreendida como um momento final em que o processo e os resultados são analisados e classificados, através do qual se define o êxito ou não do percurso de cada aluno. Existem duas ideias inerentes à escola quando se fala da avaliação, “[...] *uma que associa a avaliação à nota/classificação; outra aos testes ou*

exames, ou seja, aos instrumentos de recolha de informação”⁵⁶. Contudo, é importante que a conceção de avaliação não se limite aos momentos de avaliação realizados no final de cada período, como defende Miguel Zabalza, “[...] *é indispensável que a avaliação recorra a todo o leque de possibilidades disponíveis para alcançar a maior riqueza de informação e, a partir dela, a maior repercussão possível sobre a marcha do ensino*”⁵⁷.

A avaliação é, habitualmente, dividida em três grupos: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Todas estas formas de avaliação divergem no momento da realização, nos objetivos e finalidades e nos métodos/instrumentos. Estes três tipos de avaliação distintos são fundamentais para o professor e informam acerca de todo o percurso escolar do aluno, desde a sua entrada, a sua evolução e a conclusão do processo de desenvolvimento-aprendizagem na escola. A avaliação implica um processo de decisão que parte do conhecimento obtido através da recolha de dados e informações através de diversos instrumentos, assim como a aplicação dos meios e recursos necessários para que os alunos possam atingir o sucesso no processo ensino-aprendizagem.

Dentro das várias modalidades de avaliação, destacamos as duas principais: avaliação sumativa e formativa. A avaliação formativa, numa definição mais ampla, “[...] *baseia-se tanto na valoração dos processos como na análise pormenorizada dos resultados, para que da apreciação final decorram novas pistas sobre o modo como conduzir esse processo e/ou reparar as deficiências entretanto detectadas*”. Este processo permite ter uma visão sobre o processo de aprendizagem dos alunos, é “[...] *um largo leque de informação recolhida e sintetizada pelos professores acerca dos seus alunos e das suas salas de aula*”⁵⁸. A avaliação sumativa, por sua vez, consiste em classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento, é um processo no qual “[...] *avalia-se o resultado final e a classificação é assumida como indicador indirecto e global da qualidade do processo seguido [...]*”⁵⁹.

⁵⁶ Leonor Santos, O ensino de conteúdos escolares A avaliação como fator estruturante. In Feliciano H. Veiga, *O Ensino na Escola de Hoje: Teoria, Investigação e Aplicação*, Lisboa, Climepsi Editores, p. 504.

⁵⁷ Miguel Zabalza, *op. cit.*, p. 226.

⁵⁸ Richard Arends, *op. cit.*, p. 229.

⁵⁹ Idem, *ibidem*, p. 239.

Avaliar pode ser um processo subjetivo quando se torna num ato de atribuir um valor qualitativo a qualquer coisa, sempre no campo da dúvida e nunca da certeza, é um processo contínuo que pode ser melhorado ou modificado, mas nunca estanque. Por estar entre a dúvida e a certeza, não é incorreto afirmar que há uma certa injustiça inerente ao ato de avaliar. Em relação à escola, os momentos de avaliação determinam a progressão do aluno e são indicadores do sucesso ou não dos objetivos propostos. A avaliação tem um papel muito relevante na educação, pois é através dela que o professor consegue depreender o processo de aprendizagem de um aluno e quantificá-lo, mesmo que isso implique não contemplar outros méritos que os alunos possam ter demonstrado ao longo do seu percurso e aprendizagem.

A avaliação escolar tem sido nos últimos debatida na prática pedagógica. Para o professor, o grande dilema da avaliação está relacionado com o aproveitamento escolar dos seus alunos, em como decidir se o aluno passa ou não de ano, uma decisão que pode influenciar muito na vida do aluno e aumentar não só os índices de reprovação, mas também os de abandono escolar. Portanto, torna-se necessário refletir sobre o papel da avaliação e as condições necessárias para que esta se efetue de maneira justa e coerente. Muitos professores não sabem como avaliar e retirar todas as potencialidades dos instrumentos de avaliação de que dispõem, sendo que o objetivo primordial deve ser o de ajudar os alunos a progredirem no conhecimento e na aprendizagem.

A avaliação não pode ser concebida como um peso ou uma obrigação para os professores, mas sim como uma ferramenta eficaz ao serviço de uma pedagogia dinâmica. Pelo conjunto de conhecimentos que oferece e por exigir uma constante reflexão dos processos de ensino, ocupa um papel fundamental na profissionalização do docente. A avaliação do rendimento do aluno tem sido uma preocupação constante dos professores, pois faz parte do trabalho do professor aferir o progresso alcançado pelo aluno e a eficácia do seu ensino. Nesse sentido, o rendimento do aluno reflete o trabalho desenvolvido em sala de aula e a eficácia das metodologias e técnicas de ensino adotadas pelo professor, uma vez que, ao avaliar os alunos, o professor está também avaliando o seu próprio trabalho. A avaliação pode ser entendida como um processo dividido em duas partes distintas: a produção de informação por parte do estudante e o modelo de referência do

professor⁶⁰. A avaliação é, então, determinada pelo confronto entre aquilo que foi feito pelo aluno com o próprio modelo que o professor tem e que é tido como referência, estando por isso implícita alguma subjetividade. Leonor Santos explica ainda que o modelo de referência utilizado pelo professor pode ser influenciado e condicionado pelas expectativas que o professor tem sobre os seus alunos, pela experiência de que dispõe enquanto avaliador e ainda pela forma como atribui a pontuação.

Para que a avaliação seja feita de uma forma correta, uma boa comunicação entre professor e aluno é indispensável, na medida em que *“a sua explicitação e clareza são fatores decisivos para que o estudante perceba o pedido do professor e execute da melhor forma que souber. Assim, quanto mais explícito for o pedido do professor e os seus critérios, mais fácil será interpretar o pedido e construir uma resposta adequada”*⁶¹. Por esse motivo, a interação entre o professor e o aluno é uma condição necessária ao sucesso escolar. Para que a resposta do aluno corresponda às expectativas do professor, é necessário formular a pergunta tendo em conta o desenvolvimento cognitivo e social do aluno e analisar a resposta partindo desse mesmo contexto. Um professor que tem a arte de perguntar, tem a capacidade de identificar num aluno as suas concepções sobre determinado assunto e, dessa forma, formular questões pertinentes.

A avaliação não pode ser dissociada de duas concepções pedagógicas - uma tradicional e outra construtivista. A primeira é muito criticada pela importância dada ao ensino dos conteúdos e ao papel do professor enquanto sujeito principal na sala de aula. A segunda ficou conhecida, principalmente, por centrar as atividades nos alunos e remeter o professor para o papel de mediador no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Na escola tradicional, o aluno não reflete criticamente sobre o que lhe é imposto saber, limita-se a reproduzir os conteúdos e as informações debitadas pelo professor, muitas vezes não compreendidas ou vazias de significados para ele. Nesse modelo de ensino, quem demonstrou o que aprendeu era aprovado e, dessa forma, a missão do professor estava cumprida.

O modelo construtivista propõe uma nova relação entre professor, o aluno e o conhecimento, partindo do princípio de que o aluno não deve assumir uma postura passiva

⁶⁰ Leonor Santos, *op. cit.*, p. 506.

⁶¹ Idem, *ibidem*, p. 507.

e receptiva e o professor não deve ser um mero transmissor conteúdos a serem memorizados pelos alunos. Nessa relação, o professor é o elemento mediador da interação entre o aluno e o conhecimento construído, cabendo ao professor a função de criar condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno. A avaliação é entendida como um processo contínuo, no qual o desenvolvimento do aluno é permanentemente acompanhado pelo professor.

A avaliação é uma forma de mediação, aproximação e diálogo entre o professor e aluno, servindo para orientar o docente e os percursos de aprendizagem dos seus alunos. As expectativas do professor em relação ao aluno guiam os processos avaliativos e todas as práticas pedagógicas, por esse motivo, é necessário saber exatamente por que estão avaliando e selecionar os instrumentos de avaliação mais adequados. Por não se tratar de uma prática fácil, a avaliação deve fazer parte dos cursos de formação de professores para que estes não a utilizem de forma inadequada, mas sim consigam tirar todas as vantagens da avaliação ao mesmo tempo que diversificam os instrumentos. A avaliação constitui um instrumento de diagnóstico à aprendizagem dos alunos em sala de aula, fornecendo ao professor dados relevantes acerca da progressão dos mesmos.

3. A observação de aulas e o professor cooperante

Uma das etapas chave no nosso estágio foi, sem dúvida, as aulas que observámos do professor cooperante, ou orientador cooperante. Para além do profissionalismo e da competência, o professor cooperante mostrou-se sempre disponível para acompanhar e orientar o nosso percurso, desde a entrada pela primeira vez na escola, passando pela integração no ambiente escolar e a preparação das aulas. Uma das principais preocupações do professor cooperante passou pela discussão e esclarecimento, após cada aula observada, de possíveis dúvidas e estratégias que poderiam ser utilizadas para cativar os alunos.

Na Escola Secundária D. Pedro V tivemos o privilégio de ter como orientador cooperante o Professor Dr. Guilherme Cortesão Portela, de quem apresento umas breves notas curriculares. Iniciou a Licenciatura em História do Ramo de Formação Educacional na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa em 1989 e concluiu em 1994. Realizou o estágio curricular, entre 1995 e 1997, na Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão. Iniciou a sua atividade profissional no ano letivo de 1997/1998, entre as escolas em que já lecionou encontram-se a Escola EB 2, 3 Rainha D. Leonor de Castro, a Escola Secundária Marquês de Pombal e a Escola Rainha D. Amélia. Foi também formador de cursos de educação e formação de adultos (EFA) e por diversas vezes coordenou e organizou ações de formação. Com experiência na prática letiva de todos os níveis de ensino da disciplina de História do ensino básico e secundário, já desempenhou funções de diretor de turma (DT) nas várias escolas onde tem lecionado.

A sua vasta experiência e a sua longa carreira na área de docência têm sido fundamentais para a obtenção de resultados positivos na disciplina de História nas escolas por onde tem passado. A observação das suas aulas permitiu-nos vivenciar o lado da docência, tomar conhecimento sobre diversas estratégias de ensino, atuar consoante alguns comportamentos imprevistos e tornar as aulas dinâmicas. Além de uma formação muito humanizada, distingue-se sobretudo pela qualidade do seu ensino e pelos seus sábios conselhos. A orientação do professor Dr. Guilherme Cortesão Portela foi extremamente enriquecedora e valiosa para o nosso processo de formação enquanto mestrandos, proporcionando situações de aprendizagem mútuas e reflexivas.

4. As nossas opções de ensino-aprendizagem

Para a lecionação das nossas aulas utilizámos recursos audiovisuais, nomeadamente, o *PowerPoint*. Dado que vivemos numa era tecnológica, a escola enquanto espaço de construção do conhecimento e formação de cidadãos deve, também, integrar essas novas tecnologias em sala de aula. A utilização de diapositivos ou slides nas aulas permite ao professor destacar os pontos mais importantes dos conteúdos que está a lecionar, estabelecendo uma sequência lógica e um “fio condutor”. O uso de diapositivos contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, visto ser uma “[...] *das atividades da aula que permite melhor captação do tema*”⁶². A utilização pedagógica do *PowerPoint* nas nossas aulas teve como objetivo motivar os alunos para os conteúdos que estavam a ser lecionados e, ao mesmo tempo, fornecer aos mesmos tópicos sobre os quais nos estávamos a debruçar. Esta foi uma estratégia que adotámos seguindo as indicações do nosso professor cooperante e as aulas que observámos. Deduzimos, então, que o uso de diapositivos com vários tópicos poderia ajudar os discentes na forma como selecionam e organizam as informações que lhes são dadas, ordenando de uma forma lógica um conjunto de informações pertinentes e importantes relativas ao tema que estava a ser tratado.

Ainda no tocante às estratégias de ensino utilizadas nas nossas aulas, reconhecemos a importância de uma boa comunicação no ensino da História. Por esse mesmo motivo, as nossas aulas foram maioritariamente expositivas dialogadas, nas quais expusemos os conteúdos com a participação ativa dos alunos, tendo em conta os conhecimentos prévios que já traziam e abrindo espaço ao diálogo com a turma através de questões. Em sala de aula, procurámos um diálogo constante com os alunos, evitando uma exposição monocórdica dos conteúdos e uma postura passiva dos alunos, articulando o diálogo com atividades complementares como as questões de aula ou interpretação de documentos. Ao longo das nossas aulas tivemos a preocupação de transformar a sala de aula num espaço de reflexão, discussão e questionamento, estabelecendo uma relação de confiança com os alunos e deixando-os, sempre que possível, alterar de forma positiva a dinâmica da aula.

⁶² Clemente Fabregat & Maria Fabregat, *Como preparar uma aula de História*, Porto, Edições Asa, 1991, p. 55.

Uma aula expositiva dialogada exige do professor um planeamento rigoroso e que nem sempre é fácil. O professor como mediador do diálogo deve incentivar à participação oral dos alunos sem, no entanto, perder o “fio condutor” da sua aula. Hoje, muitos são os que defendem que a aula expositiva dialogada tem uma maior eficácia no processo ensino-aprendizagem dos alunos, por se tratar de uma aula dinâmica na qual os alunos intervêm e participam ativamente nas discussões. O diálogo entre o professor e aluno é imprescindível no ensino, como afirma Maria Cândida Proença, “[...] *não só porque permite corrigir a expressão verbal dos alunos e facilita a comunicação na aula, mas também porque a relação educativa apoiada no diálogo tem uma interacção psicossocial estimulante tanto do ponto de vista intelectual como afectivo*”⁶³.

A visualização e exploração de imagens também foi uma das estratégias tidas em conta nas nossas aulas, visto tratar-se de um dos mais importantes meios audiovisuais no ensino da História. A utilização da imagem em sala de aula pode ter um impacto muito positivo nos alunos no sentido em que desperta a curiosidade e o interesse dos mesmos. O uso da imagem no ensino da História pode, ainda, auxiliar ao desenvolvimento da criticidade e da capacidade de interpretação do aluno. A utilização da imagem não deve ser menosprezada se levarmos em consideração as suas potencialidades em sala de aula. Conseguimos através de uma única imagem “[...] *transmitir um número quase ilimitado de informações* [...]”⁶⁴ e fazer com que os alunos reflitam sobre os diferentes contextos históricos e temporais. Por último, é importante referir que as nossas aulas contemplaram, ainda, a análise e exploração de diversos documentos, a maior parte deles presentes no manual, com o objetivo de também prepararmos os alunos para exame no final do ano letivo. Um ensino da História que privilegie a análise e interpretação de documentos promove não só uma participação ativa e eficaz do aluno na aula e o desenvolvimento da capacidade de análise e síntese dos alunos, como também uma relação próxima do aluno com o tema abordado.

⁶³ Maria Cândida Proença, *Ensinar/aprender História: questões de didáctica aplicada*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990, p. 93.

⁶⁴ Idem, *ibidem*, p. 105.

5. Unidade Didática – “Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico”

5.1. Enquadramento científico

Com o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, eram visíveis os rastros de destruição um pouco por toda a Europa, bem como as atrocidades cometidas naquele que é considerado o mais mortífero conflito bélico da História. A Alemanha e o Japão, potências que haviam ambicionado grandes conquistas territoriais, saíram da guerra vencidas e humilhadas. O Reino Unido e a França, potências europeias que saíram vitoriosas do conflito, ficaram ainda assim dependentes da ajuda externa para a reconstrução do pós-guerra. Os impérios coloniais europeus desmoronaram-se, surgindo novos países na África e na Ásia. A partir de 1945, só duas potências emergiam no panorama internacional: a URSS e os E.U.A. Apesar de aliadas durante a Segunda Guerra Mundial, as potências vencedoras partilharam a hegemonia económica e política durante grande parte do século XX.

O novo traçado político europeu foi objeto de minuciosas negociações que, no geral, ficaram concluídas em 1947 e foram ratificadas nos tratados de paz de Paris. As fronteiras dos países europeus foram alteradas e alterou-se toda a configuração geopolítica da Europa. A Itália perdeu as possessões da margem oriental do Adriático, cedendo a península da Ístria à Jugoslávia e Rodas à Grécia. A Roménia cedeu a Bessarábia à Rússia, mas recuperou a Transilvânia, enquanto que a Bulgária perdeu o acesso ao mar Egeu. A URSS foi o país mais favorecido com a reestruturação de fronteiras, uma vez que ganhou territórios à custa da Finlândia, dos países bálticos, da Checoslováquia, da Polónia e da Roménia. A URSS também ocupava a parte oriental da Alemanha e um setor da cidade de Berlim. A maioria dos regimes ditatoriais foi substituída por regimes democráticos e os países do Leste tornaram-se países satélites da URSS, isto é, controlados política e economicamente por Moscovo.

Apesar do término da guerra, a Europa ficaria dividida em duas partes. De um lado a Europa Ocidental, apoiada pelos Estados Unidos da América, que permanecia liberal e capitalista e, do outro lado, a Europa Oriental, sob a esfera de influência da União Soviética. O objetivo primordial do pós-guerra era estabelecer a democracia na Europa,

destruindo os regimes fascista e nazi, fortemente enraizados sobretudo na Europa de Leste. Na Conferência de Ialta em Fevereiro de 1945 foi decidido o desmembramento da Alemanha em quatro partes, entregues ao Reino Unido, aos EUA, à URSS e à França, assim como o pagamento de indemnizações de guerra. Em relação à Polónia, Churchill e Roosevelt, líderes do Reino Unido e dos EUA, respetivamente, temendo o avanço soviético, planeavam para Varsóvia um governo democrático, através de eleições livres.

Em Julho de 1945, decorreu a Conferência de Potsdam, a poucos quilómetros de Berlim. Nesta conferência, ficou definida a divisão da Alemanha e a restituição dos territórios que a Alemanha havia anexado. Dividiram-se as cidades de Berlim e de Viena em quatro zonas de ocupação correspondentes a cada uma das quatro potências. Os criminosos de guerra nazis foram detidos e julgados no Tribunal de Nuremberga. A linha Oder-Neisse foi posta em prática e os alemães foram expulsos de vários territórios. A desmilitarização do Japão sob a direção do general norte-americano Douglas McArthur e a criação do Estado de Israel foram outras das decisões do pós-guerra.

Após a Segunda Guerra Mundial, a URSS viu-se confrontada com duas situações: por um lado, a urgência em restabelecer a economia, bastante prejudicada pela guerra, e, por outro, a necessidade de afirmação da doutrina socialista, sobretudo nas zonas que tinham ficado sob a influência política dos soviéticos e para as quais dirigiram um processo de expansão ideológica. Na Europa de Leste, entre 1947 e 1952, alguns países, que tinham estabelecido governos de unidade nacional, foram levados a adotar o modelo político soviético, passando a ser designados de Democracias Populares. A expansão do comunismo fez-se em grande parte sob a liderança da URSS que, beneficiando do reforço da sua posição militar e do processo de descolonização, conseguiu concretizar o desejo de expandir os ideais do marxismo-leninismo.

A rutura entre os aliados com a extensão da influência soviética na Europa de Leste iniciou-se logo depois do final da Segunda Guerra Mundial. Depois da Segunda Guerra Mundial, o comunismo conheceu uma rápida expansão territorial, sobretudo na Europa e, depois, na Ásia. A ação dos partidos comunistas, que saíram reforçados da guerra, foi determinante na expansão do comunismo e na resistência à ocupação nazista. A URSS estendeu a sua influência sobre a Europa de Leste, libertando os países

dominados pelo nazismo e as respetivas populações, implementando regimes de tipo soviético – Democracias Populares. A URSS impunha às novas Democracias Populares comunistas uma subordinação aos seus interesses, reprimindo qualquer tentativa de independência e autonomia. Apesar da rutura com a Jugoslávia de Tito e, mais tarde, com a China de Mao Tsé-Tung, qualquer tentativa de obter autonomia ou de independência por parte dos países sob alçada soviética era imediatamente reprimida pelo Exército Vermelho, como ocorreu em 1956 na Revolução Húngara e em 1968 na Checoslováquia. A extensão do comunismo na Europa de Leste provocou a crítica das democracias da Europa Ocidental e dos EUA. Em 1946, Churchill pronunciou um discurso onde utilizou a expressão "cortina de ferro" para designar o isolamento dos países da Europa de Leste colocados "sob a esfera soviética".

A Segunda Guerra Mundial interrompeu os sucessos económicos que resultaram dos planos quinquenais lançados por Estaline desde 1928. O conflito trouxe, assim, uma acentuada quebra na produção industrial, o que se vai manifestar numa degradação da situação económica da soviética. Era assim extremamente necessário restaurar o sector produtivo. Apesar disto, a reconstrução socialista efetuou-se rapidamente. Desta forma, Stalin retorna ao modelo da economia planificada, que se materializa com o lançamento dos planos quinquenais. Nas duas décadas que se seguiram à guerra, as taxas de crescimento económico ultrapassaram globalmente as dos países capitalistas.

Ainda decorria o conflito, quando as principais potências mundiais se reuniam na Conferência de Bretton Woods em 1944, nos EUA, para estabelecer um regime que regulasse a política económica internacional, definindo regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo. As estratégias económicas para o relançamento do comércio com base em moedas estáveis e cooperação internacional, a seguir ao pós-guerra, foram definidas por economistas de vários países nesta mesma conferência. Num contexto marcado por profundas alterações na economia internacional, os EUA preparavam-se para liderar uma nova ordem económica, baseada na cooperação internacional. Os EUA possuíam uma grande indústria e beneficiaram do facto de não sofrerem danos colaterais no seu território. Num esforço de reconstrução económica da Europa, a ameaça comunista na Europa serviu de pretexto à afirmação da economia imperialista norte-americana que encontrou, assim, o seu primeiro grande ciclo de crescimento económico.

Ainda no decurso do pós-guerra, acreditava-se que futuros conflitos só poderiam ser evitados e impedidos se fosse criada uma instituição permanente encarregue de negociar e garantir a paz, a ideia teve como mentor o presidente norte-americano Woodrow Wilson. A Organização das Nações Unidas (ONU) foi criada em 1945, na conferência de S. Francisco (EUA), reunindo 50 países que elaboraram a Carta das Nações Unidas, com o objetivo de substituir a fracassada SDN. A partir da década de 50, as principais potências depararam-se com movimentos anticolonialistas, apoiados pelos princípios de autodeterminação estabelecidos na Carta das Nações Unidas. Para além do apoio da ONU aos impérios do século XX, a afirmação destes movimentos de libertação nacional deveu-se ao apoio dos EUA e da URSS com o objetivo de alargarem a sua influência política.

Os EUA, por um lado, afirmavam-se como Estado avesso à colonização quer por razões ideológicas, quer por ambições territoriais. A URSS, por outro lado, contrariava o colonialismo com base na doutrina marxista-leninista e na política de blocos. Em 1955, realizou-se a Conferência de Bandung, na Indonésia, e o objetivo passava por rejeitar a política de blocos, apelar à resolução pacífica de conflitos, conjugar esforços para acabar com o colonialismo e alargar a todos os territórios o princípio da autodeterminação. Apesar de alguns países afro-asiáticos se terem recusado a aderir a um dos blocos e de adotarem uma política de não alinhamento, essa posição foi várias vezes desrespeitada pelas potências. A guerra abalou o prestígio dos Estados Europeus e foi o princípio do fim dos impérios coloniais. Na Ásia, nem a derrota do Japão frente aos Estados Unidos restabeleceu o prestígio da Europa na região. A guerra fragilizou em termos económicos e políticos os Estados Europeus que tiveram muita dificuldade perante a onda de contestação anticolonialista. Aos efeitos demolidores da guerra juntaram-se as pressões exercidas pelas duas superpotências que apoiaram os esforços de libertação dos povos colonizados.

Outrora com um vasto império colonial que englobava grande parte da região do Pacífico e do Leste Asiático, tornando-o um dos maiores impérios marítimos da História, o Japão era um país militarmente vencido, politicamente submetido à ocupação americana e economicamente arrasado. A sua entrada na Aliança do Eixo revelar-se-ia desastrosa, apesar de alguns sucessos militares na Guerra do Pacífico que despoletou

entre 1941 e 1945 e na qual o Japão ganharia notoriedade graças à sua capacidade militar e aos crimes de guerra contra os seus inimigos. Com os bombardeamentos de Hiroshima e Nagasaki, o Japão rendeu-se aos Aliados da Segunda Guerra Mundial. Seguiu-se um período de ocupação norte-americana sob a liderança do general Douglas MacArthur, um oficial militar norte-americano que havia desempenhado um papel proeminente na Guerra do Pacífico durante a Segunda Guerra Mundial. O “milagre japonês” beneficiou de um conjunto de circunstâncias muito favoráveis. A ocupação americana foi um dos fatores chave para a acelerada recuperação do Japão, pois modernizou tanto as estruturas políticas como sociais do país e prestou um importante auxílio financeiro e técnico que permitiram o crescimento económico do Japão dos anos subsequentes⁶⁵.

Entretanto na China, Mao Tsé-Tung, líder do Partido Comunista desde 1945, tornava-se o 1.º Presidente da República Popular da China. Com Mao Tsé-Tung no poder, o marxismo assumiu uma feição diferente do marxismo tradicional, pois Mao enfatizava o papel dos camponeses na liderança revolucionária. A sua doutrina - o Maoísmo -, defendia a necessidade de uma revolução social protagonizada pelas massas e não pelas estruturas do poder, assim como uma atuação dos dirigentes sempre de acordo com as necessidades e as aspirações das massas. Para tal, seria necessário, primeiramente, consciencializar e mobilizar a população através de diversas campanhas de natureza ideológica.

A partir de 1957, o líder chinês, Mao Tsé-Tung, afastou-se progressivamente da União Soviética de Nikita Kruchchev, criticando a sua postura revisionista e de coexistência pacífica com os EUA e os países ocidentais, acusando-o de graves desvios do ideal socialista. Face aos maus resultados económicos, Mao Tsé-Tung lança, em 1957, uma campanha conhecida como o “grande salto em frente” e que visava encurtar o caminho para o socialismo e “apanhar” a Inglaterra em 15 anos, sem quaisquer ajudas externas. No entanto, os resultados do programa não foram os esperados e Mao Tsé-Tung acabaria por ser afastado do poder em 1960. Mao Tsé-Tung só viria a recuperar a sua influência a partir de 1964, após a publicação do *Livro Vermelho*. Este, permitiu o regresso ao poder de Mao com a *Revolução Cultural* chinesa que, no entanto, levou a um

⁶⁵ Os americanos implementaram também um programa de ajuda económica, semelhante ao Plano Marshall que ficou conhecido como Plano Dodge.

período de grande instabilidade que Mao só conseguiu vencer em 1968, recorrendo à repressão e ao exército para repor a ordem no país.

Só depois da II Guerra Mundial se começou verdadeiramente a delinear a unificação europeia em virtude de modificações radicais nas condições em que se encontravam os países europeus. Face às novas realidades, a necessidade da cooperação impôs-se com mais força que outrora. Cinco anos após o fim da Segunda Guerra Mundial, a Europa continuava a braços com a devastação causada pelo conflito e os Estados Europeus estavam determinados a evitar que um conflito com a mesma dimensão se repetisse. No pós-guerra, a Europa por um lado tinha a necessidade da reconstrução e, por outro, a necessidade de fomentar a cooperação e união entre os países europeus, nomeadamente entre a França e a Alemanha, países historicamente rivais. Para tal, no dia 9 de maio de 1950, Robert Schuman, ministro francês dos Negócios Estrangeiros, propôs a criação da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA), um mercado comum entre os Estados que aderiram⁶⁶.

A CECA teve como membros fundadores a França, a República Federal da Alemanha (RFA), a Itália, os Países Baixos, a Bélgica e o Luxemburgo e foi a primeira de uma série de instituições europeias que deram origem à atual União Europeia. Depois de criada esta instituição com o objetivo de regular a partilha da produção daqueles bens, fomentando o desenvolvimento económico, a 25 de Março de 1957, é criada a Comunidade Económica Europeia (CEE) e a Comunidade Europeia da Energia Atómica (EURATOM) que visava a partilha e o desenvolvimento da energia atómica, através dos tratados de Roma. A 7 de Fevereiro de 1992, foi assinado o Tratado de Maastricht⁶⁷, nos Países Baixos, que criou a União Europeia, cujo objetivo era a união monetária europeia e política.

⁶⁶ Ficou conhecida como a Declaração Schuman de 9 de Maio de 1950.

⁶⁷ Também é designado como Tratado da União Europeia.

5. Descrição das aulas lecionadas

5.1. Primeira aula lecionada – 12.º 5



Fig. 6 – Sala de aula, Escola Secundária D. Pedro V.

A décima primeira aula desta caminhada e a primeira correspondente ao presente ano letivo 2018/2019 realizou-se no dia 04 de Dezembro de 2018 e teve a duração de 90 minutos, assim como as restantes. As planificações das aulas lecionadas foram elaboradas com indicações e sugestões do professor cooperante e de acordo com as orientações curriculares e as estratégias de ensino-aprendizagem do programa de História A. Para a elaboração da planificação existiu um conjunto de fatores a ter em conta, entre os quais: os objetivos a atingir, em termos de conteúdos e competências, os conceitos estruturais e as estratégias de aprendizagem a partir das quais seriam transmitidos os conteúdos. A planificação foi dividida em seis colunas (conteúdos, objetivos específicos/descriptores, estratégias de aprendizagem, tempo, avaliação e recursos), com especial ênfase para as experiências de aprendizagem, uma vez que é a partir das experiências de aprendizagem que o professor irá alcançar os objetivos definidos.

Após uma reunião prévia com o professor cooperante com o intuito de discutirmos os pormenores científicos e didáticos da aula, tendo como base a planificação elaborada e focando aspetos como a seleção de documentos, os recursos a utilizar e a abordagem pedagógica à turma, estava tudo preparado para lecionarmos a primeira aula a uma turma

com especificidades muito próprias, visto que seria a nossa primeira aula no 12.º ano de escolaridade. Relativamente à preparação das aulas, foi realizada uma reunião que antecedeu a primeira aula assistida. A primeira teve lugar no dia 02 de Dezembro de 2018, na qual analisámos sucintamente as práticas pedagógicas adequadas aos níveis de ensino que iríamos lecionar no corrente ano letivo. Ainda nesta reunião, também abordámos os critérios gerais de avaliação em vigor no agrupamento.

Para a lecionação das aulas, criámos recursos e documentos para o efeito, nomeadamente, um *PowerPoint*, uma ficha de orientação de aprendizagens (adaptada) e uma grelha para a observação direta na qual estavam contemplados diversos parâmetros (assiduidade, comportamento, materiais, empenho, etc.). As aulas foram preparadas com recurso ao manual escolar adotado pela escola, “Um novo Tempo da História 12. História A, 12º ano”⁶⁸, mas também com base noutros manuais escolares e livros científicos, pois alguns dos conteúdos programáticos do manual escolar são abordados de uma forma muito superficial. A primeira aula assistida decorreu no dia 04 de Dezembro de 2018 à turma 5 do 12.º ano. Esta aula, com duração de 90 minutos, foi lecionada dando continuidade ao trabalho desenvolvido pelo professor cooperante e enquadrava-se na Unidade Didática “1. Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico” com o tema “A reconstrução do pós-guerra”.

Aula 04/012/2018 – 90 minutos
Unidade Didática: 1. Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico Subunidade: 1.1. A reconstrução do pós-guerra
Aprendizagens: <ul style="list-style-type: none">– Sumariar as decisões tomadas em Ialta e Potsdam;– Identificar os objetivos que presidiram à criação da ONU;– Descrever a forma de funcionamento desta organização.
Recursos: Manual; Ficha de orientação de aprendizagem; PowerPoint; Quadro; Projetor.

⁶⁸ Cf. Célia Couto & Maria Rosas, *Um Novo Tempo da História 12. História A, 12º ano, Parte 2*, Porto, Porto Editora, [s.d.].

Descrição da aula

Sumário: A reconstrução do pós-guerra e a definição de áreas de influência. A criação da Organização das Nações Unidas.

Assim que iniciámos a aula, constatámos que ainda não estavam presentes todos os alunos, pois foram entrando aos poucos. Começámos com um cumprimento aos alunos e, logo de seguida, apresentamo-nos como mestrandos da Universidade de Lisboa e explicámos o motivo de lecionarmos as próximas aulas. Por ser a primeira aula, os alunos estavam, naturalmente, um pouco na expectativa de nos conhecerem.



Fig. 7 – Diapositivo utilizado na introdução ao tema da aula.

Depois de ditado o sumário e da preparação de todos os materiais a serem utilizados na aula, projetámos um PowerPoint de forma a sistematizar os conteúdos lecionados e a cativar o interesse dos alunos, através da exploração de alguns mapas e documentos previamente seleccionados e adequados aos conteúdos que iríamos lecionar. Para esta aula, tínhamos como principais objetivos explicitar as mudanças do pós-guerra e a nova ordem geopolítica mundial com a definição de áreas de influência. Para tal, achámos por bem fazer um enquadramento do período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial, destacando as consequências políticas da 2.^a Guerra Mundial. Retomamos,

desta forma, algumas ideias já anteriormente abordadas pelo professor cooperante, nomeadamente, as consequências políticas do conflito, pois sem a consolidação desta parte não seria possível compreender as transformações na geopolítica internacional. As conferências do pós-guerra e as decisões sobre a definição de áreas de influência, numa Europa que acabara de sair de um dos momentos mais negros e mortíferos da sua História, foram consequências do desfecho da 2.^a Guerra Mundial e da entrada na cena internacional das duas superpotências – EUA e URSS.

Prosseguimos a aula com um diálogo expositivo e interrogativo com os alunos, procurando saber quais os conhecimentos e ideias prévias que os mesmos tinham em relação ao tema e de forma a incentivar a participação oral de todos os alunos. O método expositivo é o mais utilizado em sala de aula, para além de potenciar uma avaliação formativa e privilegiar a comunicação entre o professor e aluno, também pode promover o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento crítico do aluno.

O feedback foi, desde o início, uma das estratégias pedagógicas adotadas nas nossas aulas, no sentido em que procurámos sempre fazer uma sondagem inicial à turma. Torna-se ainda mais importante quando se trata da primeira aula assistida e, por isso, há sempre a necessidade de tentarmos criar uma boa empatia com os alunos, pois a relação pedagógica é fundamental. O feedback pode ser considerado um importante meio de mudança, de motivação e de desenvolvimento para os alunos. O feedback e as reações que advêm do mesmo são um dos vetores mais importantes no processo de desenvolvimento-aprendizagem. Esse feedback pode ser oral ou escrito, sendo que acontece mais frequentemente pela interação entre o professor e os alunos, quando o professor coloca algumas questões e os alunos lançam respostas. Um professor que tem a arte de perguntar, tem a capacidade de identificar num aluno as suas conceções sobre determinado assunto e, dessa forma, formular questões pertinentes.

De seguida, procurámos explicar as alterações na geopolítica como resultado das conferências de Ialta e Potsdam em 1945, utilizando uma caricatura do manual “Um novo Tempo da História”⁶⁹. Em História, o uso da imagem/caricatura pode tornar-se um instrumento muito útil para representar diversos contextos, com a vantagem de aumentar o interesse e a curiosidade dos alunos para conteúdos abstratos e, muitas vezes, de difícil

⁶⁹ Célia Couto & Maria Rosas, *op. cit.*, p. 13.

compreensão para o nível de pensamento dos alunos. O uso de imagens em sala de aula pode resultar em questionamentos pertinentes e contribuir para a reflexão crítica, cabendo ao professor partir das conclusões a que chegaram os alunos ao observarem a imagem para referir o contexto da mesma.



Fig. 8 - Roosevelt, Estaline e Churchill na Conferência de Ialta. Caricatura do jornal satírico inglês *Punch*, 1945.

Vejamos algumas das questões que foram utilizadas na exploração e análise da caricatura:

- Quais são as potências vencedoras representadas na imagem?
- Quem eram os líderes desses países?
- O que mudou na geopolítica da Europa?

Com a exploração deste documento iconográfico foi explicada a disputa de territórios, a divisão do mundo e a rutura entre os aliados com a extensão da influência soviética na Europa de Leste, que se iniciou logo depois do final da guerra. Depois de questionados, os alunos identificaram as três figuras presentes na imagem – o líder soviético Josef Stalin; o presidente americano Franklin Roosevelt e o primeiro-ministro britânico Winston Churchill. Na Conferência de Ialta, a 11 de Fevereiro de 1945, as potências vencedoras abordaram questões como o desmembramento e a desmilitarização da Alemanha⁷⁰ e a sua divisão em zonas de ocupação, assim como foram lançadas as bases para a criação das Nações Unidas. Uns meses mais tarde, entre 17 de Julho e 2 de

⁷⁰ O dia 8 de Maio de 1945 é considerada a data oficial da derrota da Alemanha Nazi perante os Aliados na Segunda Guerra Mundial.

Agosto, decorreu, perto de Berlim, a Conferência de Potsdam da qual saíam importantes decisões.

Falámos, sucintamente, sobre a questão da divisão da Alemanha e da cidade de Berlim com recurso a um mapa no qual a Alemanha estava dividida em quatro partes, assim como Berlim. Não aprofundamos esta questão uma vez que o nosso professor cooperante já a tinha incluído nas suas planificações. O nosso objetivo foi explicar que a Alemanha, um dos grandes protagonistas da Segunda Guerra Mundial, tornou-se também um palco de intensas disputas territoriais entre as quatro potências vencedoras – França, Inglaterra, EUA e URSS. Nesta conferência, foram ainda estipuladas as indemnizações a pagar pela Alemanha pelos danos causados na guerra e o julgamento dos criminosos de guerra pelo tribunal internacional de Nuremberga.

O fim da Segunda Guerra Mundial deixou à vista de todos as atrocidades cometidas pelos nazis durante a guerra. Aproveitamos a pertinência do tema para fazermos referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada a 10 de Dezembro de 1948, substituindo a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Neste documento estavam definidos os direitos e as liberdades fundamentais, visando promoção da paz e democracia. Depois de um período de 31 anos, em que ocorrem duas guerras à escala mundial, nas quais se cometeram diversos crimes contra a humanidade, e do fracasso da Sociedade das Nações, a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) na Assembleia-Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) pretendia construir um mundo sob novos alicerces ideológicos.

Destas conferências resultaram alterações no mapa político mundial. A URSS estendeu a sua influência sobre a Europa de Leste, libertando os países dominados pelo nazismo e as respetivas populações, implementando regimes de tipo soviético. O país mais favorecido com a reestruturação de fronteiras do pós-guerra foi a URSS. Nó pós-guerra, a importância da URSS aumentou a nível internacional. No último ano do conflito, na sua marcha vitoriosa até Berlim, coube ao Exército Vermelho a libertação dos países oprimidos da Europa de Leste. Na Polónia, Checoslováquia, Hungria, Roménia e Bulgária, os soldados do Exército Vermelho substituíram os ocupantes nazis. Entre 1946 e 1948, estes países adotaram o socialismo, constituindo as democracias liberais. Este

rápido processo de sovietação na Europa de Leste foi, de imediato, visto com desconfiança pelos ocidentais. Churchill denunciou a criação, por parte da URSS, de uma área de influência isolada do ocidente por uma “cortina de ferro”⁷¹.

De seguida, partimos para o segundo momento da aula que consistiu na análise de um documento, um excerto da Carta das Nações. Depois de um breve enquadramento do documento, referimos que a ideia de uma organização internacional que assegurasse a paz e a segurança surgiu depois de várias conferências. Deste modo, Franklin Roosevelt, nas cimeiras da “Grande Aliança” criou uma organização mais consistente – a Organização das Nações Unidas (ONU). Este projeto ficou acordado na Conferência de Teerão, em 1943, e foi ratificado em Ialta onde se decidiu a convocação de uma conferência para redigir e aprovar a carta fundadora das nações unidas. Esta, iniciou-se no dia 25 de Abril de 1945 em São Francisco.

Uma vez mais, a nossa preocupação foi estimular a participação oral de todos os alunos e fazer com que os alunos construíssem o seu próprio conhecimento. Não houve uma participação tão efetiva quanto aquilo que desejaríamos, no entanto, conseguiram identificar os principais propósitos estabelecidos na Carta das Nações redigida na Conferência de São Francisco, em 1945, pelos países vencedores. Os alunos, no geral, responderam que a defesa dos direitos humanos, a manutenção da paz e a cooperação económica eram os principais objetivos da ONU. Caminhávamos a passos largos para o final da aula e, nos poucos minutos de que ainda dispúnhamos, fizemos um breve apanhado dos assuntos abordados na aula e perguntamos se existiam dúvidas, pois ficou a sensação de que podíamos ter aprofundado mais ainda alguns aspetos. Nesta aula não tivemos tempo para entrar nos órgãos de funcionamento da ONU, pelo que informámos os alunos de que na aula seguinte começaríamos por aí.

Comentário crítico: Do ponto de vista científico, a aula foi bem conseguida, pois conseguimos motivar os alunos para o tema e estimular a participação de alguns. No entanto, a falta de experiência neste nível revelou-se um obstáculo à gestão da turma e do tempo. Como aspetos menos positivos é importante realçar a gestão do tempo e da turma e ainda a planificação demasiado ambiciosa tendo em conta as características da turma.

⁷¹ Expressão utilizada por Churchill a 5 de Março de 1946, no Westminster College, para a divisão em dois da Europa: Europa Ocidental e Europa Oriental.

Por se tratar da nossa primeira aula assistida, e apesar da aula estar meticulosamente preparada, não pudemos evitar o nervosismo e a ansiedade naturais de quem está agora a dar os primeiros passos. Recorrendo a uma estratégia utilizada pelo professor cooperante, nesta aula decidimos utilizar uma grelha de observação direta, uma ferramenta útil para o professor acompanhar a evolução dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

Após uma discussão com o professor cooperante acerca da aula assistida, chegamos à conclusão que a primeira aula foi positiva, mas, naturalmente, podia ter corrido ainda melhor, pois existem sempre aspetos a melhorar. Na primeira aula, há sempre a preocupação de cumprir integralmente a planificação, desenvolver todas as competências específicas com os alunos, cumprir todos os objetivos definidos, explorar novos conceitos, adequar corretamente as estratégias pedagógicas. Porém, hoje, sabemos que por mais bem preparada que esteja uma aula, por vezes poderá não ir de encontro com as nossas expectativas, sobretudo para quem está no início do seu percurso e ainda não tem grande experiência.

2. Segunda aula lecionada – 12.º 5

Aula 06/12/2018 – 90 minutos
Unidade Didática: 1. Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico Subunidade: 1.1. A reconstrução do pós-guerra
Aprendizagens: <ul style="list-style-type: none">– Enunciar as diretrizes económicas definidas na Conferência de Bretton Woods;– Localizar temporal e espacialmente as duas grandes fases da descolonização do pós-guerra;– Valorizar o impulso dado pela ONU e pelas duas superpotências ao processo de descolonização.
Conceitos: Descolonização
Recursos: Manual; Ficha de orientação de aprendizagem; PowerPoint; Quadro; Projetor.

Após uma reunião prévia com o professor cooperante com o intuito de discutirmos a anterior aula assistida e acertarmos os pormenores científicos e didáticos da seguinte aula, tendo como base a planificação elaborada e focando aspetos como a seleção de documentos, os recursos a utilizar e a abordagem pedagógica à turma, estava tudo preparado para lecionarmos a segunda aula no dia 06 de Dezembro de 2018, também de 90 minutos. Esta aula contou com a presença do Coordenador da Comissão Científica dos Mestrados em Ensino, o Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro.

Descrição da aula

Sumário: Conclusão do sumário da aula anterior. A economia internacional do pós-guerra. A primeira vaga de descolonizações.

Após uma saudação inicial aos alunos, do registo de presenças e de ditado o sumário, iniciámos a aula à semelhança do que havíamos feito na primeira, com uma sondagem de forma a consolidar os conceitos fundamentais e de forma a rever os conteúdos apreendidos na última aula. De um modo geral, os alunos responderam bem às questões que colocamos, pelo que estavam reunidas as condições para avançarmos para o passo seguinte que consistiu numa apresentação teórica dos conteúdos.

Nesta segunda aula optou-se, uma vez mais, por uma aula maioritariamente expositiva e teórica, alternando entre uma exposição oral da matéria e a projecção de diapositivos com imagens e alguns tópicos para que os alunos pudessem acompanhar o que estava a ser lecionado. Com recurso ao manual, um recurso extremamente importante no decorrer das aulas que lecionamos por ser o livro de referência e de estudo para os alunos, explicámos os principais órgãos de funcionamento da ONU e as respetivas funções. Foi apresentado aos alunos um esquema para melhor compreenderem o funcionamento burocrático da organização, tendo como “chefe oficial” o Secretário-Geral da ONU.

Uma das grandes dificuldades que constatámos ao longo das aulas foi a gestão do tempo, que por vezes tornou-se apertada para os conteúdos que ainda tínhamos para lecionar. Por vezes, deixamo-nos levar por questões menos importantes e que poderão

alterar todo o ritmo e a dinâmica da aula. No entanto, também é muito importante que estejamos atentos a todas as intervenções para não perder momentos significativos e que podem levar a novas reflexões. Planificar as aulas com antecedência e de forma reflexiva poderá ser um importante auxílio para o professor de forma a não dispersar o seu tempo de forma desnecessária.

De seguida, avançamos para o próximo ponto do sumário “A economia internacional do pós-guerra”. As estratégias económicas para o relançamento do comércio com base em moedas estáveis e cooperação internacional, a seguir ao pós-guerra, foram definidas por economistas de vários países na Conferência de Bretton Woods em 1944, nos EUA. Num contexto marcado por profundas alterações na economia internacional, os EUA preparavam-se para liderar uma nova ordem económica, baseada na cooperação internacional e que visava estimular o desenvolvimento capitalista. Foram criados o Banco Mundial, o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Gatt (Acordo Geral sobre tarifas Aduaneiras e Comércio).

A segunda parte da aula foi dedicada à análise conjunta de alguns mapas com o objetivo de explicarmos a primeira vaga de descolonizações. Os mapas são um importante recurso visual, quer para captar a atenção, quer para situar espacialmente o aluno. O uso de mapas como ferramenta para a construção da aprendizagem da História promove uma maior e efetiva participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de competências histórico-geográficas. O recurso a mapas como ferramenta pedagógica pode ser importante no processo de construção do conhecimento, através de atividades centradas no aluno. Estas atividades desenvolvem diversas competências, sobretudo ao nível da construção e leitura de mapas para a aprendizagem em História e tratamento e análise de informação, de incentivando a uma maior autonomia e participação na construção do conhecimento.

Recorremos aos mapas para demonstrar que os processos de descolonização se iniciaram na Ásia e no Norte de África ainda nos anos 40. Porém, não ocorreram em simultâneo nas diferentes áreas do globo e nem todos foram pacíficos. Fizemos referência ao caso da Índia que, em 1947, tornou-se independente, destacando Gandhi como a personalidade mais importante neste processo. No Médio Oriente, salientámos a criação

de um novo país na Palestina - Israel - concedido ao povo judeu. Entendemos que seria importante desenvolver a questão da criação do Estado de Israel e relacioná-la com o conflito Israelo-palestiniano. Por ser um tema atual e pertinente ainda nos nossos dias, consideramos que teria toda a lógica explicarmos as raízes históricas dos conflitos na Palestina. Tivemos a preocupação de explicar também o processo de independência da Indochina, visto que abrangia vários países – Camboja, Vietname e Laos - e estava dominada pela França.

Para abordarmos o processo de descolonização e a posição das duas superpotências, procedemos à leitura de dois documentos do manual (página 22). O primeiro texto consistia num discurso proferido por Andrei Jdanov, secretário do Comité Central do Partido Comunista da URSS, no qual mostrava a posição soviética. O segundo texto apresentava a visão americana, segundo John Foster Dulles⁷², face ao processo de descolonização. A afirmação destes movimentos de libertação nacional deveu-se, em parte, ao apoio dos EUA e da URSS com o objetivo de alargarem a sua influência política. Os EUA afirmavam-se como Estado avesso à colonização quer por razões ideológicas, quer por ambição territorial. A URSS contrariava o colonialismo com base na doutrina marxista-leninista e política de blocos.

Ainda no contexto do clima de tensão e hostilidade entre os EUA e a URSS, Harry Truman descreu a divisão política do mundo em dois "modos de vida": o modo de vida do bloco ocidental, caracterizado pelas suas "instituições livres", e o modo de vida do bloco de Leste, que "assenta no terror e na opressão". Andrei Jdanov, secretário do Partido Comunista da URSS, desginou os EUA, a Inglaterra e a França como países imperialistas e antidemocráticos, enquanto a URSS e as "novas democracias" seriam as "forças anti-imperialistas e democráticas".

A Segunda Guerra Mundial foi responsável pelo desmoronamento do domínio europeu no mundo e o fim dos impérios coloniais. Perante o recrudescimento de movimentos independentistas, os estados europeus mostraram-se incapazes de defender os seus territórios coloniais. A primeira vaga de descolonizações também se ficou a dever à ONU e aos propósitos estabelecidos na Carta das Nações Unidas, nomeadamente, com

⁷² Secretário de Estado dos Estados Unidos entre 1953 e 1959.

a consagração do direito à autodeterminação dos povos. A Conferência de Bandung, em 1955, iria dar um forte impulso à política de não-alinhamento e à luta pela defesa da independência.

Comentário crítico: Podemos dizer que a aula foi bem conseguida quer do ponto de vista científico, quer na relação estabelecida com os alunos, conseguindo por diversas vezes a participação e colaboração dos mesmos nas questões colocadas. À exceção da postura menos adequada de alguns alunos na sala de aula, a turma não apresentou problemas e manteve-se predisposta e atenta até ao final da aula. Nesta aula conseguimos cumprir a planificação e decorreu no tempo previsto, apesar da gestão do tempo ter sido o maior obstáculo durante toda a prática letiva.

3. Terceira aula lecionada – 12.º 5

A terceira aula assistida foi lecionada no dia 14 de Janeiro de 2019. As nossas opções de ensino-aprendizagem para esta aula não foram diferentes das adotadas nas aulas anteriores. No início da aula, como habitualmente, foi feita uma revisão do que havia sido tratado na última aula através de um conjunto de questões com dois objetivos. Por um lado, aferir os conhecimentos prévios em relação aos temas que íamos tratar e, por outro, introduzir os alunos ao tema da aula. Entrámos na Subunidade “1.2. O tempo da Guerra Fria – a consolidação de um mundo Bipolar”, um dos conteúdos de aprofundamento.

Aula 14/01/2019 – 90 minutos
Unidade Didática: 1. Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico Subunidade: 1.2. O tempo da Guerra Fria – a consolidação de um mundo Bipolar
Aprendizagens: <ul style="list-style-type: none">– Analisar a extensão da influência soviética no mundo;– Equacionar as realizações e as debilidades das economias de direção central;– Contrapor os modelos capitalista e comunista.
Recursos: Manual; Ficha de orientação de aprendizagem; PowerPoint; Quadro; Projetor.

Descrição da aula

Sumário: Expansão da influência soviética no mundo. As realizações e as debilidades das economias de direção central

Iniciámos a aula com o habitual registo de presenças e o sumário. Porém, nesta aula optou-se por pedir um relatório de síntese da aula anterior realizado por um aluno, uma estratégia utilizada pelo professor cooperante e que pode ter um impacto muito positivo, visto ter um duplo objetivo: a consolidação dos conteúdos por parte dos alunos e servir de “ponte” para o tema que irá ser lecionado.

Partindo do manual e de um mapa a ilustrar o mundo socialista no fim dos anos 70, abordámos com os alunos as diferentes fases do expansionismo soviético e de que forma se processou na Europa, Ásia, América Latina e África. Foi apresentado um PowerPoint de forma a estruturar e organizar os conteúdos e servir como fio condutor aos alunos. Focamo-nos, essencialmente, na expansão do comunismo na Europa e de que forma se processou. Explicámos aos alunos que os partidos comunistas cresceram rapidamente em termos de importância nos países que haviam sido libertados do regime nazi, sobretudo na Europa de Leste. Estes partidos utilizaram o seu poder e a sua influência para apoiarem milícias armadas de forma a combater e reprimir as forças da oposição liberal. Desta forma, as forças liberais perderam o poder e a influência e foram, assim, silenciadas. Os partidos comunistas alcançaram o poder e instalaram o Centralismo Democrático à imagem da URSS. Neste ponto, enfatizamos o conceito de Democracias Populares e explicámos aos alunos que assim ficaram designados os países que adotaram os regimes comunistas, bem como o modelo económico soviético, a partir de 1948 na Europa de Leste. Estes países passaram a estar sob controlo direto de Moscovo e protegidos pelo temível Exército Vermelho.

Decidimos dar enfoque à expansão do comunismo na Europa, e não tanto na Ásia ou América Latina. Referimos que o avanço da influência comunista foi favorecido pelo triunfo da Revolução Chinesa, na Ásia, em 1949. Tendo em conta que voltaríamos a falar da República Popular da China mais à frente, não perdemos muito tempo nesta parte. Passamos a explicar, então, que Mao Tsé-Tung foi o líder do Partido Comunista Chinês

(PCC) desde 1935 e agrupou à sua volta um número considerável de apoiantes. A 1 de Outubro de 1949, Mao Tsé-Tung, na varanda de Tian'na men, proclamou a República Popular da China. Na Ásia, contrariamente ao que aconteceu na Europa, a implantação de regimes comunistas não se ficou a dever à intervenção direta da URSS, exceção feita à Coreia do Norte.

A meio da aula, sensivelmente, solicitámos aos alunos a resolução de duas questões do manual que deveriam ser corrigidas dentro do tempo que havíamos estipulado para o exercício e contariam para a nota. Contudo, para melhor gerirmos o tempo e avançarmos na matéria, pedimos para que os alunos terminassem de responder às questões em casa e na aula seguinte procedessem à entrega das mesmas numa folha à parte para avaliação. Na segunda parte da aula, avançamos para o segundo ponto do sumário, “As realizações e as debilidades das economias de direção central”. Começamos por fazer uma contextualização da situação política e económica da URSS antes e depois da Segunda Guerra Mundial. A situação económica da URSS antes da Revolução de 1917 era degradante:

- Elevado crescimento populacional;
- Produção agrícola insuficiente;
- Poucas terras disponíveis para cultivar;
- Maior parte da população trabalhava no setor primário;
- Fome generalizada entre os camponeses.

Com a promulgação da Lei Agrária de 1917, grande parte das propriedades passaram para os camponeses e para o Estado, devido à abolição da propriedade privada. A Guerra Civil e o episódio de fome russa que começou na primavera de 1921 e se estendeu até 1922 conduziram à criação da Nova Política Económica (NEP), cujos objetivos passavam por estimular a produção e normalizar a economia soviética. Através da racionalização dos meios e da coletivização, a Nova Política Económica idealizada por Lenin revelou-se um sucesso, aumentando significativamente a produção agrícola. A Nova Política Económica vigorou até 1928, quando Stalin subiu ao poder e criou os “planos quinquenais” com o objetivo de conseguir uma rápida industrialização da União Soviética.

A Segunda Guerra Mundial interrompeu os sucessos económicos que resultaram dos planos quinquenais lançados por Stalin desde 1928. O conflito trouxe uma acentuada quebra na produção industrial, que iria manifestar-se numa degradação da situação económica da soviética. Tornava-se, assim, necessário restaurar o setor produtivo. Desta forma, Stalin retorna ao modelo da economia planificada, que se materializa com o lançamento dos planos quinquenais. Nas duas décadas que se seguiram à guerra, as taxas de crescimento económico ultrapassaram globalmente as dos países capitalistas.

Os chamados “planos quinquenais” foram um instrumento de planificação económica implantado por Josef Stalin na antiga União Soviética, com o objetivo de estabelecer prioridades para a produção industrial e agrícola do país para períodos de cinco anos. Fizemos referência aos três primeiros planos quinquenais:

- 1º Plano Quinquenal (1928-1932): Visava criar as bases da economia socialista através da coletivização da agricultura. Foram criados os kolkhozes e sovkhozes. Foi dada prioridade às indústrias pesadas.
- 2º Plano Quinquenal (1933-1937): Continuou a privilegiar a indústria pesada, apesar de desenvolver também as indústrias ligeiras de bens de consumo.
- 3º Plano Quinquenal (1938-1941): Este último plano foi interrompido pela Segunda Guerra Mundial.

A industrialização da URSS e dos países satélites, onde foram implantadas as Democracias Populares, foi um dos maiores êxitos das económicas planificadas. Como resultado dos três primeiros planos quinquenais, a produção industrial registou um significativo crescimento. Todavia, apesar da rápida industrialização de alguns países soviéticos, o nível de vida dos cidadãos não acompanhou este desenvolvimento económico. Apesar das realizações das economias de direção central (dirigidas pelo Estado o qual abolia a iniciativa privada), também se evidenciavam fraquezas. A prioridade concedida à indústria levou à falta de investimento em vários sectores da economia. Após a leitura de um pequeno documento do manual (página 55), “As debilidades da agricultura”, pedimos aos alunos para que identificassem alguns dos problemas na agricultura. De um modo geral, os alunos responderam acertadamente à

questão que colocámos, referindo como principais fatores que conduziram o nível de vida das populações à miséria:

- baixos salários;
- carência de bens;
- jornadas de trabalho excessivas;
- corrupção;
- crescimento populacional desordenado nos bairros periféricos.

Como estávamos a gerir bem o tempo, conseguimos abordar a chegada ao poder de Nikita Kruchchev. Com a chegada ao poder de Kruchchev na URSS iniciou-se um processo de desestalinização. No discurso proferido no XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética a 25 de fevereiro de 1956, Kruchchev denunciou o regime ditatorial e o culto da personalidade de Stalin. Nos anos 60 foi implementado um vasto conjunto de reformas em praticamente todos os países da Europa socialista. Com a nomeação de Leonidas Brejnev para chefiar o Comité Central do Partido Comunista da União Soviética e todo governo em 1964. Nos seus primeiros anos, Brejnev começou a implementar algumas reformas económicas que se revelaram eficazes. A economia soviética crescia a um ritmo acelerado no final da década de 1960. No entanto, a estabilidade oferecida por Brejnev, que também era vista por alguns como estagnação, acabou por enfraquecer o próprio governo. Nos últimos minutos que faltavam para o toque, questionamos a turma se existiam dúvidas.

Comentário crítico: Em termos gerais, o balanço desta aula foi positivo, assim como o feedback da turma, apesar de continuarmos a falhar em um ou outro aspeto relacionado com a gestão do espaço. Finalizámos a aula com o sentimento de que conseguimos cumprir com os objetivos que tínhamos estipulado para a aula e dentro do tempo previsto, algo que nem sempre foi possível nas aulas anteriores. A planificação foi cumprida e os conteúdos científicos transmitidos e apreendidos pelos alunos. Após a aula assistida, procedemos à análise da mesma numa reunião com o professor cooperante na qual identificamos os pontos positivos e menos conseguidos.

4. Quarta aula lecionada – 12.º 5

A quarta aula assistida foi lecionada no dia 15 de Janeiro de 2019 e teve a duração de 90 minutos, à semelhança das anteriores. Nesta aula, entrámos na Subunidade “1.3. A afirmação das novas potências”. Porém, antes de avançarmos na matéria, abordámos ainda a questão da “escalada armamentista e o início da era espacial no contexto da Guerra Fria”, uma vez que não incluímos este ponto na planificação e no sumário anterior devido a uma melhor gestão do tempo.

Aula 15/01/2019 – 90 minutos
Unidade Didática: 1. Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico Subunidade: 1.3. A afirmação de novas potências
Aprendizagens: – Integrar a escalada armamentista e o início da era espacial no contexto da Guerra Fria; – Avaliar o “milagre japonês”; – Justificar o corte de relações entre a China e a URSS.
Recursos: Manual; Ficha de orientação de aprendizagem; PowerPoint; Quadro; Projetor.

Descrição da aula

Sumário: A escalada armamentista e o início da era espacial no contexto da Guerra Fria. O crescimento do Japão. O afastamento da China da URSS

Começámos a aula com o habitual registo de presenças e sumário. Nesta aula, optámos, uma vez mais, por iniciar a matéria através da leitura do relatório da aula passada elaborado por um aluno, sintetizando e organizando as informações mais importantes. Posteriormente, como vinha sendo hábito, lançamos algumas questões à turma de forma a relembrar o que havia sido lecionado na última aula. Constatámos, desde logo, algumas dificuldades que os alunos têm em reter novas informações e novos conteúdos, exigindo do professor novas estratégias para ajudá-los a reter aprendizagens.

A utilização de um maior número de conexões possíveis e a combinação de texto com imagens faz com que, muitas das vezes, se torne mais fácil para os alunos recordarem determinada informação e organizar a mesma.

Antes de avançarmos para a exposição da matéria, os alunos foram interrogados, oralmente, sobre alguns conhecimentos prévios que pudessem ter sobre a escalada armamentista e o início da era espacial, visto que são conteúdos presentes e tratados no programa de História do 9º ano. Os alunos responderam de forma positiva e, partindo das intervenções dos alunos, iniciámos a necessária contextualização, relacionando o “bipolarismo mundial”, o respetivo clima de tensão e rivalidade com a corrida ao armamento entre as duas grandes superpotências: os EUA e a URSS.

Através da análise a um quadro onde estavam representados os gastos com a defesa (página 58), foi explicado aos alunos que a conflitualidade latente entre os EUA e a URSS desencadeou, após a Segunda Guerra Mundial, uma corrida desenfreada ao armamento. Em 1953, os EUA e a URSS estavam muito equilibrados em termos de armamento, pois ambas possuíam armas nucleares – as armas atómicas propriamente ditas e os meios para as transportar -, bombardeiros e mísseis, ficando conhecido este período como o “equilíbrio do terror”.

A partir da década de 60, os gastos com a defesa continuaram a ser cada vez mais significativos, registando-se, em 1968, um aumento exponencial de ambas as potências. Durante este período, eram cada vez maiores as somas despendidas, havendo uma grande disparidade entre o que era gasto pelos EUA e pela URSS comparativamente às restantes potências, como era o caso da França, do Reino Unido e da China. Através da pesquisa e da produção maciça de armamento, cada uma das potências procurava evitar a supremacia do lado contrário. Os gastos com armamento e a proliferação nuclear mantiveram-se elevados até à década de 70, quando as duas superpotências iniciam negociações diretas para tratar a corrida nuclear, culminando na assinatura dos tratados em 1972 e 1979.

Quando explicámos aos alunos o poder de destruição de uma arma nuclear, exemplificando com o caso das bombas atómicas lançadas sobre o Japão durante a Segunda Guerra Mundial, mostraram-se interessados e curiosos. O poder de destruição

das novas armas nucleares introduziu na política mundial a estratégia da dissuasão. Cada um dos blocos procurava persuadir e intimidar o outro, mostrando o seu poder e o seu armamento que poderiam ser usados em caso de violação das respectivas áreas de influência. De seguida, mostrámos uma imagem de um teste nuclear que comparava as três principais bombas nucleares desenvolvidas – a Bomba Atómica, a Bomba de Hidrogénio e a Tzar Bomba -, elucidando os alunos da verdadeira dimensão e do impacto de um eventual conflito direto. Os inúmeros ensaios nucleares e a insaciável vontade, quer de uma quer de outra superpotência, de aumentar o seu arsenal nuclear provocaram um clima de instabilidade e a ideia de que estaria iminente um novo conflito à escala mundial.

Finda esta parte, foi pedido aos alunos que, através de uma cronologia presente no manual (página 63), identificassem os principais eventos da corrida espacial. Os alunos, ainda que de forma um pouco tímida, responderam acertadamente. O principal objetivo deste pequeno exercício era fazer com que os alunos retivessem os principais feitos alcançados por ambas as superpotências, numa competição tecnológica que também “se deslocou” para o Espaço. Decidimos, ainda, trazer para esta aula um pequeno vídeo retirado do *Youtube* com áudio em inglês, “The Space Race”⁷³, cuja visualização por parte dos alunos foi complementada e articulada com a nossa exposição acerca dos diversos programas espaciais desenvolvidos no âmbito da Guerra Fria. Tal como previsto, a inclusão de um pequeno vídeo serviu como um elemento motivador, contribuindo para que se mostrassem atentos e interessados.

Depois de perdermos mais tempo do que o previsto para esta parte da matéria, interrogámos os alunos no sentido de esclarecer possíveis dúvidas e avançarmos na matéria, pois ainda tínhamos dois pontos do sumário para abordar e restava-nos pouco tempo de aula. De forma a diversificarmos estratégias, pedimos para que os alunos procedessem à leitura dos textos no manual que diziam respeito ao crescimento do Japão e ao “milagre japonês”, pois a leitura em sala de aula continua a ser uma importante ferramenta para melhorar o desempenho e, em muitos casos, a sala de aula é o único lugar onde despendem algum tempo para ler. A leitura em conjunto – aquela em que alunos e

⁷³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xvaEvCNZymo>.

professor leem juntos um mesmo texto e apresentam as suas ideias e impressões acerca do que foi lido – apresenta muitas vantagens e foi uma das estratégias centrais utilizadas nas nossas aulas.

Partindo da leitura dos textos e da análise aos gráficos presentes no manual (página 64), explicámos aos alunos que este crescimento japonês verificou-se em duas etapas: de 1955 a 1961: a economia japonesa visou a indústria pesada e bens de consumo duradouros. O comércio externo acompanhou esta expansão e as exportações duplicaram, assim como as importações, necessárias ao abastecimento de matérias-primas dos novos setores industriais; de 1966 a 1971: a produção industrial duplicou e criaram-se novos postos de trabalho. Além do desenvolvimento dos setores clássicos, este surto de crescimento assentou, sobretudo, nos novos setores. Este segundo *boom* fez do Japão a terceira maior potência económica mundial, só atrás dos EUA e URSS.

Numa altura da aula em que caminhávamos para o final, a turma começou a ficar um pouco agitada e tivemos a necessidade de alterar a nossa estratégia. Foi, então, pedido aos alunos para que registassem os principais fatores que levaram ao “milagre japonês”. Ditámos os principais fatores que conduziram ao crescimento económico do Japão, entre os quais destacámos: o apoio técnico e financeiro dos EUA, o papel do Estado na regulação da economia e a mentalidade japonesa muito diferenciada dos países ocidentais. Aos fatores presentes no manual, ainda acrescentámos outros como a mão de obra abundante e um sistema de ensino abrangente e altamente competitivo.

Depois de perguntarmos se existiam dúvidas, pergunta à qual os alunos responderam que não, entrámos no último ponto do sumário. No entanto, só tivemos tempo de introduzir os alunos ao tema: “O afastamento da China do bloco soviético”. Fizemos questão de relembrar aos alunos que na aula seguinte começaríamos por abordar o último ponto do sumário e o tópico seguinte da ficha de orientação de aprendizagem relativo à formação da Comunidade Económica Europeia (CEE). Na ficha de orientação de aprendizagem estavam presentes todos os conteúdos lecionados, inclusive as aprendizagens essenciais, e os conceitos estruturantes, orientando os alunos durante as aulas e facilitando a preparação para os testes.

Comentário crítico: Após uma reunião com o professor cooperante com o intuito de discutirmos a aula assistida, chegamos à conclusão de que a aula do ponto de vista científico correu bem e conseguimos adequar grande parte dos conteúdos selecionados ao tempo de aula, algo bastante positivo. A utilização do PowerPoint com pequenos tópicos com o objetivo de “obrigar” os alunos a trabalhar com o professor foi também uma mais valia e um dos aspetos positivos realçados pelo professor cooperante. Em relação aos alunos, durante grande parte da aula, permaneceram atentos e participativos, com uma ou outra exceção. Com o aproximar do fim da aula, a turma alterou ligeiramente o seu comportamento e começou a ficar um pouco agitada, pelo que achámos melhor perder mais algum tempo com a redefinição de estratégias, evitando um descontrolo total da turma. À semelhança das aulas anteriores, voltamos a falhar na gestão do espaço, um obstáculo que encontrámos durante todo o nosso percurso.

5. Quinta aula lecionada – 12.º 5

A nossa última aula foi no dia 17 de Janeiro de 2019, chegando ao fim o bloco didático a que nos propusemos lecionar. Para esta sessão tínhamos planificado tratar os seguintes temas: “O afastamento da China do bloco soviético” e “O processo de formação da CEE”. As metodologias e estratégias utilizadas nesta aula foram idênticas às restantes aulas. Não queríamos cometer falhas na gestão do tempo e, por isso mesmo, na reunião de preparação da aula com nosso professor cooperante, discutimos a melhor forma de organizar os conteúdos que deveriam ser lecionados por nós.

Aula 17/01/2019 – 90 minutos
Unidade Didática: 1. Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico Subunidade: 1.3. A afirmação de novas potências
Aprendizagens: <ul style="list-style-type: none">– Justificar o corte de relações entre a China e a URSS;– Descrever o processo de formação da CEE.
Conceitos: Maoísmo
Recursos: Manual; Ficha de orientação de aprendizagem; PowerPoint; Quadro; Projetor.

Descrição da aula

Sumário: Conclusão do sumário da aula anterior. O afastamento entre a China e a URSS. A formação da CEE.

Logo após a entrada da turma na sala de aula e de uma saudação inicial, constatámos que alguns dos alunos estavam a faltar. Solicitámos, antes de mais, a uma aluna para escrever o sumário no quadro, iniciando a aula de uma forma diferente do habitual. Logo de seguida, passamos à chamada e ao registo de presenças, algo que fizemos com alguma facilidade, pois já era a nossa quinta aula assistida e já estávamos familiarizados com a turma. Uma vez mais, pedimos para que o aluno que ficara encarregue de redigir o relatório da aula anterior procedesse à leitura do mesmo, de modo a relembrar aos alunos o que haviam aprendido e estabelecer um “fio condutor” para a nossa aula.

Tendo em conta que na última aula não foi possível aprofundar o afastamento da China do bloco soviético, começámos pela contextualização da situação política da China na segunda metade do século XX. Em 1949, Mao Tsé-Tung implantou um regime socialista, fundando a República popular da China e tornando-se o Presidente do Governo Central Popular da China. A ascensão do Partido Comunista na China ocorreu após a Guerra Civil Chinesa (1927-1949), que opôs o Partido Kuomintang, de cunho nacionalista e liderado pelo general Chiang Kai-shek, ao Partido Comunista Chinês criado em 1921. O regime maoísta defendia os valores marxistas-leninistas ainda que ajustados à realidade da República Popular da China, isto é, subentendia-se a implantação de um socialismo baseado na ação dos camponeses e não do proletariado.

Mao Tsé-Tung direcionou as suas medidas para o sector agrícola, visando o desenvolvimento de um país agrário e não industrial, como acontecera na URSS. Distanciando-se de Moscovo e da ação política de Kruchtchev, assente na política de coexistência pacífica, procurou implementar uma reforma económica com o objetivo de fomentar a agricultura e integrar os camponeses em comunas populares lideradas pelo Partido Comunista Chinês, além de estabelecer os seus fundamentos do socialismo na China.

O programa económico levado a cabo por Mao Tsé-Tung, conhecido como “Grande Salto em Frente”, revelar-se-ia desastroso, fracassando no seu grande propósito de transformar a China comunista num Estado industrializado moderno e mergulhando a China numa profunda crise marcada pela fome. Depois de renunciar à presidência da República Popular da China e regressar em 1966, devido às divergências ideológicas entre a República Popular da China e a URSS, no mesmo ano ocorreu a “Revolução Cultural”. A Revolução Cultural pode ser entendida como um movimento que teve como grande propósito acabar com as manifestações culturais que fossem contra o maoísmo e, simultaneamente, exaltar a figura de Mao Tsé-Tung e a sua ideologia do socialismo. Este período foi marcado por profundas transformações políticas e sociais que agitaram a China entre 1966 e 1976.

Procedemos à análise de alguns dos cartazes de propaganda utilizados entre o período que vai do “Grande Salto em Frente” e da criação das Comunas Populares até ao fim da Revolução Cultural Chinesa. O cartaz presente no manual (página 66) é alusivo às cinco grandes figuras do Marxismo-leninismo – Karl Marx; Friedrich Engels; Vladimir Lenin; Josef Stalin; Mao Tsé-Tung. O nosso objetivo foi mostrar aos alunos a propaganda ao serviço da política e do Estado, glorificando os heróis comunistas, a prosperidade da economia chinesa, a capacidade militar do exército, a luta contra o imperialismo e felicidade dos operários.

A propaganda foi um importante veículo de comunicação durante o período do século XX e o governo de Mao Tsé-Tung, se tivermos em conta que grande parte da população era pobre e analfabeta. A propaganda produzida e divulgada pelo Partido Comunista Chinês era de fácil compreensão para o povo, pois eram usadas ilustrações demonstrativas e recorria a figuras conhecidas entre a população. A figura de Mao Tsé-Tung era também muito comum enquanto objeto de propaganda, surgindo com frequência nas pinturas que seguiam um padrão soviético onde a cor vermelha, símbolo da revolução comunista, predominava. O retorno de Mao Tsé-Tung ao poder e a rutura da URSS com a China permitiram uma aproximação diplomática dos EUA ao território chinês, culminando, em 1971, com a visita do presidente norte-americano, Richard Nixon, à República Popular da China.

Terminada a primeira parte da aula, na qual conseguimos cumprir os objetivos delineados, avançamos para o segundo ponto do sumário relativo à formação da CEE e à construção da União Europeia. O fim do segundo conflito à escala mundial revelou perante a comunidade internacional um cenário desolador e catastrófico. A vitória das potências europeias aliadas durante a Segunda Guerra Mundial – França e Inglaterra – não foi suficiente para evitar a “queda” da Europa e da sua hegemonia perante o mundo. A partir de 1945, a geopolítica mundial seria dominada pelas duas superpotências emergentes do conflito: EUA e União Soviética. A ideia de uma união entre os países europeus, de modo a garantir a estabilidade e cooperação, surgiu após a Segunda Guerra Mundial e foi lançada por Winston Churchill, antigo primeiro ministro britânico.

A recuperação europeia do pós-guerra apenas foi possível graças à cooperação e unidade entre os países, privilegiando o incremento da produção, a melhoria das condições de vida das populações e o racionamento dos recursos. Retrocedemos ao fim da Segunda Guerra Mundial para explicarmos as raízes da União Europeia e a necessidade de criar uma estrutura política suficientemente sólida que garantisse a estabilidade do continente. Mais do que unir económica e politicamente os países europeus, o principal objetivo de uma União Europeia passaria, sobretudo, por evitar novos conflitos entre países vizinhos. Solicitámos, então, aos alunos para que efetuassem a leitura do excerto do “discurso de Zurique” presente no manual (página 68), proferido por Winston Churchill em 1946. Os alunos conseguiram retirar a ideia principal subjacente a este discurso, afirmando que Winston Churchill alertava para a necessidade de se unirem em torno de uma só causa, o ressurgimento da Europa.

Destacámos, em conjunto com os alunos, algumas das principais ideias transmitidas no discurso de Winston Churchill que começa com a exaltação da História da Europa e de toda a sua herança cultural: “Queria falar-vos da tragédia da Europa, esse continente magnífico [...] pátria de todos os grandes povos aparentados do mundo ocidental. A Europa é também o berço do cristianismo e da moral cristã [...] ponto de partida de grande parte da cultura, das artes, da filosofia e da ciência do passado e do presente”⁷⁴.

⁷⁴ Discurso de Winston Churchill pronunciado a 19 de Setembro de 1946, em Zurique, in *60 Anos de Europa. Os Grandes Textos da Construção Europeia*, Lisboa, Parlamento Europeu, 2008, p.1.

O apelo feito por Winston Churchill para uma união entre os países europeus, em busca da prosperidade económica e influência política, chegara num período conturbado seguido às guerras fratricidas que colocaram um interregno na hegemonia do velho continente. A solução proposta por Winston Churchill passaria pela “[...] recriação da Família Europeia, ou o mais possível que dela pudermos, provendo-a de uma estrutura sob a qual possa viver em paz, em paz, em segurança e em liberdade. Deveremos construir uma espécie de Estados Unidos da Europa”⁷⁵. Winston Churchill, uma das figuras mais marcantes da Europa durante a primeira metade do século XX, foi um dos defensores acérrimos de uma unificação europeia de cariz federalista, dotando a Europa de uma estrutura capaz de promover uma paz duradoura num continente fragilizado por sucessivos conflitos ao longo da sua História.

Apesar das divergências, criaram-se várias organizações, cujo objetivo visava construir laços entre os futuros estados-membros através de diversas iniciativas diplomáticas. Depois de ultrapassadas as divergências acerca do modelo de construção europeia, foi criado o Conselho da Europa, que teria como finalidade definir os principais mecanismos de uma futura união europeia. A Declaração Schuman, um plano de cooperação económica, assinada a 9 de Maio de 1950⁷⁶, foi o primeiro grande passo para uma cooperação entre países europeus, nomeadamente, entre a França e a Alemanha nos setores do carvão e do aço. Na Declaração Schuman, propunha-se a criação da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA), efetivada em 1951 e que integrava, além da França e da Alemanha, os três países do BENELUX⁷⁷ e a Itália. Com base nesta organização, seria criada a Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1957, no Tratado de Roma. Em traços gerais, esta organização internacional visava a expansão e cooperação económica através das trocas comerciais num mercado comum europeu.

Mencionámos no quadro os principais objetivos definidos no Tratado de Roma assinado pelos mesmos seis países signatários da CECA e os quais os alunos deveriam registar no caderno: a livre circulação de capitais, bens e pessoas; a livre prestação de serviços; uma política agrícola comum; política comum no setor dos transportes; política

⁷⁵ Idem.

⁷⁶ Todos os anos, a 9 de maio, comemora-se o Dia da Europa.

⁷⁷ Faziam parte da BENELUX a Bélgica, os Países Baixos e o Luxemburgo.

comum na área da produção energética com a criação da Comissão Europeia de Energia Atómica (EURATOM). Para que melhor os alunos compreendessem o processo de formação e constituição da União Europeia, enumerámos as várias etapas que culminaram com o Tratado de Maastricht, a 7 de Fevereiro de 1992.

Reservámos alguns minutos da aula para a resolução de duas questões de aula pelos alunos, uma atividade que deveriam começar a realizar em pares na sala de aula e acabar em casa para entregar posteriormente. As questões de aula são importantes para que o professor recolha informação sobre o conhecimento dos alunos em relação aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. A realização de tarefas em sala de aula foi entendida por nós como uma estratégia fundamental para que os alunos consolidassem os conhecimentos apreendidos e expusessem algumas dúvidas, uma vez que, em muitos casos, denotou-se a falta de hábitos de estudo em casa.

Comentário crítico: Em jeito de reflexão sobre a nossa última aula lecionada, podemos dizer que foi uma das aulas que melhor correu. Do ponto de vista científico, não cometemos erros e conseguimos aprofundar determinados aspetos que considerámos relevantes. Em termos de gestão do tempo, não tivemos contratempos e conseguimos lecionar os conteúdos que tínhamos planificado para esta aula. Como pontos negativos, ocorreu uma situação em que um aluno deixou cair um afia-lápis por estar distraído e na conversa com outros dois. Perante o sucedido, e depois de percebermos quem havia sido, continuámos com a aula normalmente, pois não queríamos quebrar a dinâmica da turma que até a essa altura estava a trabalhar bem. Depois da aula, na reunião com o nosso professor cooperante, chegámos à conclusão de que não tomámos a melhor decisão, pois devíamos ter repreendido o aluno em questão e o mesmo devia ter procedido de imediato à limpeza. No final da aula, a turma também ficou um pouco mais “turbulenta”, daí termos contemplado na nossa planificação as questões-aula que, de certa forma, ajudaram a controlar a turma de novo.

4. Reflexão às aulas lecionadas

Na Escola Secundária D. Pedro V tivemos a felicidade de encontrar diversos recursos à nossa disposição, tais como os equipamentos de retroprojeção funcionais e as salas equipadas com tela branca. A exploração dos diversos recursos foi devidamente planificada e extremamente importante na escolha das nossas opções de ensino-aprendizagem. Com o apoio do professor cooperante, procurámos adequar as metodologias da melhor forma para privilegiarmos as características da turma e conseguirmos os resultados pretendidos.

Os recursos didáticos utilizados durante a Prática de Ensino Supervisionada em História foram construídos propositadamente para o efeito. A importância dos recursos construídos e do manual deveu-se à maior facilidade dos alunos na compreensão dos novos conteúdos programáticos. Esta pretendeu-se sempre clara e motivadora da participação dos alunos. As nossas aulas foram centradas nos alunos e o nosso papel foi sempre o de orientar, o melhor possível, os alunos para o cumprimento das tarefas solicitadas, nomeadamente, as questões de aula. A orientação do professor cooperante foi decisiva para estabelecermos e desenvolvermos uma relação de apoio, esclarecimento e ajuda com a turma desde o início, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem que, na nossa ótica, foi positivo.

Em relação à participação oral dos alunos em sala de aula foi muito importante constatar o feedback obtido, criando momentos de partilha de conhecimentos, aplicando os conhecimentos da unidade curricular *Comunicação em História*, procurando a correta utilização da língua portuguesa e da linguagem específica da didática. Desde o início, pretendeu-se um bom relacionamento com os alunos, baseado na disciplina e no respeito mútuo, só assim seria possível realizar com sucesso todas as atividades propostas. A relação pedagógica é, para nós, uma das questões centrais em todo o processo de ensino-aprendizagem. Para que exista uma relação de afetividade entre o professor e o aluno, é necessário um conjunto de características específicas, cabendo ao professor exercer a sua função da melhor forma possível. A interação entre o professor e o aluno, para além de potenciar a construção do conhecimento partilhado, ultrapassa o âmbito profissional e escolar, pois é uma relação que deixa marcas na vida de ambos. Mais do que um simples

educador, o professor é também um “gestor de afetos”, no sentido em que o seu papel não se limita a transmitir apenas conhecimentos e informações. A função do professor, enquanto alguém que facilita a aprendizagem, implica também inteirar-se dos problemas e questões que possam afetar o rendimento dos alunos.

Enquanto mestrandos, tivemos como principal preocupação desenvolver um processo de ensino-aprendizagem com base nas orientações curriculares, uma referência para todos os professores. Pudemos constatar no estágio que, como havia sido transmitido previamente pelo professor cooperante, muitos dos alunos que faziam parte da turma à qual lecionamos o bloco didático apresentavam dificuldades na disciplina de História A. Estas dificuldades, comuns a todos os níveis de escolaridade, devem ser combatidas desde a entrada dos alunos para Ensino Básico. Problemáticas como a Ciência da História, o ofício do historiador e o tempo histórico são, comumente, tratados no 6º ano, por exemplo. No entanto, na maioria das vezes, não voltam a ser abordadas nos anos seguintes, tornando difícil a compreensão por parte do aluno da importância da História e das suas especificidades enquanto disciplina, problemas que se refletem até mesmo no 12º ano de escolaridade, como pudemos verificar.

A análise de documentos/fontes constituiu uma outra barreira para os alunos, exigindo da nossa parte um grande esforço, mas, ao mesmo tempo, uma grande motivação para ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades. Nas diversas aulas em que foram analisados documentos, a maior parte retirados do próprio manual, os alunos revelaram muitas dificuldades na interpretação do documento, sobretudo, na explicitação das ideias centrais do texto. O grande desafio de ensinar História prende-se, também, com a sua exigência, isto porque a História enquanto disciplina exige o domínio da leitura para que o aluno compreenda um determinado contexto histórico. Enquanto futuros professores, sabemos que se um aluno não desenvolver competências ao nível da leitura, terá muitas dificuldades na disciplina de História.

Em relação à avaliação, foi utilizada a avaliação formativa, nomeadamente através de uma observação sistemática e recorrendo a uma grelha de observação direta (participação, comportamento, empenho, pontualidade, matéria, etc.) onde eram feitos alguns apontamentos. A utilização desta ferramenta revelou-se útil para acompanharmos

a evolução dos alunos no processo ensino-aprendizagem e registarmos todo o trabalho desenvolvido pelos alunos em sala de aula. Este tipo de avaliação é muito vantajoso para o professor, pois permite ajustes à sua prática pedagógica, selecionando as estratégias e os recursos necessários para proporcionar a cada aluno a aquisição de conhecimentos.

Uma das dificuldades que encontramos durante a nossa prática letiva foi a gestão do espaço da sala de aula, dado que o elevado número de alunos dificultou algumas vezes o controlo da turma, sobretudo nas duas últimas aulas. Conseguimos contornar sempre essa situação aumentando o tom de voz e chamando a atenção individualmente dos que perturbavam o bom funcionamento da aula ou tinham comportamentos inadequados. Tendo em conta que na iniciação à prática profissional não temos experiência com turmas extensas e a nossa preocupação passa por ministrar os conteúdos sem cometer nenhum erro científico, torna-se difícil ter o controlo sobre tudo o que se passa à nossa volta.

Apesar das aulas que lecionámos serem predominantemente expositivas, tentámos por diversas vezes alternar entre a exposição dos conteúdos e a exploração de documentos ou resolução de questões de aula. As aulas de História demasiado expositivas obrigam a um processo de ensino-aprendizagem baseado apenas na memorização, não estimulando a capacidade intelectual do aluno. A ideia de que o professor é o único detentor do saber deve ser desconstruída, pois o professor é um mediador que orienta o processo de ensino-aprendizagem. A nossa preocupação em todas as aulas foi, sobretudo, deixar os alunos à vontade para colocarem questões ou dúvidas que pudessem ter, assim como estimular a participação oral de todos, e isso é algo de que nos orgulhámos.

A nossa prática letiva supervisionada constituiu um momento de reflexão e aprendizagem contínuo, no qual desenvolvemos competências, atitudes, conhecimentos e destrezas que nos serão muito úteis no futuro. Não é suficiente identificar as dificuldades de ensinar História e utilizarmos o pretexto de que os alunos não se interessam e não querem aprender, é importante que paremos para analisar o problema e de que forma pode ser solucionado, pois cada aluno tem um contexto social e uma realidade particular que poderá interferir na sua aprendizagem. Só inovando e melhorando a qualidade do ensino por parte do professor é possível evitar aulas monótonas com uma mera reprodução de conhecimento.

8. Atividades realizadas na escola

Vista de estudo ao Museu do Aljube – Resistência e Liberdade – Dia 4 de Abril de 2019



Fig. 9 – Museu do Aljube – Resistência e Liberdade.

No dia 4 de Abril de 2019, foi organizada uma visita de estudo com todas as turmas do 12º ano da Escola Secundária D. Pedro V ao Museu do Aljube – Resistência e Liberdade. Esta visita tinha como objetivo a consolidação dos conhecimentos sobre o Estado Novo por parte dos alunos. O ponto de encontro foi na escadaria da Igreja de Santo António e a visita teve início por volta das 10:30 h, ficando cada um dos 5 professores presentes na visita responsável por acompanhar uma turma. Como o espaço do museu é reduzido não foi possível a entrada de todas as turmas em simultâneo.

Assim, o tempo no exterior foi rentabilizado ao máximo para fazer o enquadramento histórico do museu, passando pela história do edifício e as suas diferentes funções ao longo do tempo, a missão do Museu do Aljube e o enquadramento dos vários núcleos expositivos. A exposição dividia-se em três pisos, passando num primeiro momento pela contextualização histórica acerca da ascensão e queda dos fascismos, disponibilizando uma breve história de Portugal entre 1890 e 1976, ilustrando de que forma era feita a censura aos meios de comunicação social e à produção literária durante a ditadura (1926-1974). Era dado enfoque ao regime de Salazar e à importância da

imprensa clandestina como único veículo de informações sobre o que realmente se passava no país e no mundo.

De seguida, pudemos ver os diversificados modos de organização da resistência antifascista da qual fizeram parte milhares de homens e mulheres que dedicaram a sua vida ao combate contra o regime instalado em Portugal. Os processos de identificação dos presos, os interrogatórios recorrendo à violência e à tortura eram temas ilustrados, mostrando-se as prisões e campos de concentração instalados nas diferentes colónias, nomeadamente o Tarrafal, para onde era frequente a deportação dos presos políticos. Pudemos ver, ainda neste piso, de que forma era feito o isolamento prolongado em celas de pequenas dimensões, uma das práticas de tortura mais usada pela polícia política. Na última parte da visita, os alunos puderam conhecer alguns dos aspetos marcantes do colonialismo, das lutas de libertação dos povos coloniais e da guerra colonial a partir da década de 60. Neste piso são homenageados muitos dos homens que perderam a vida durante a ditadura. A visita terminou com a Revolução de 25 de Abril de 1974, uma das datas mais importantes na História de Portugal, uma vez que marca a conquista da liberdade.

Após recebermos o feedback dos alunos, constatámos que a visita foi um sucesso e todos eles gostaram da experiência. Durante toda a visita, a grande maioria dos alunos mostrou-se interessada e empenhada, colocando questões pertinentes, uma vez que depois teriam de elaborar um relatório sobre a visita. As visitas de estudo são importantes estratégias de aprendizagem, uma vez que permitem a assimilação dos conhecimentos apreendidos na aula e o desenvolvimento de um conjunto de competências que vão para além dos conteúdos da disciplina. Através delas é possível estimular o interesse dos alunos e estabelecer uma relação próxima entre o professor e os seus alunos, num contexto diferente do habitual. As visitas de estudo podem ser uma das estratégias mais eficazes e que mais motivam os alunos, tanto pelo seu carácter prático como pelo facto de os alunos não estarem confinados ao espaço da escola. No caso da disciplina de História, a visita de estudo pode facilitar a compreensão dos factos e acontecimentos históricos, uma vez que colocam o aluno em contacto direto com o conteúdo em estudo.

Exposição sobre “Auschwitz-Birkenau” – Dia 8 de Maio e 24 de Maio de 2019

Entre o dia 8 de Maio e 24 de Maio de 2019 foi organizada uma exposição na Escola Secundária D. Pedro V com o tema “Auschwitz-Birkenau”. Esta exposição subordinada ao tema “Holocausto”, do módulo 7 do programa de História A, contou com a colaboração de vários docentes, funcionários e alguns alunos da turma do 12º de Línguas e Humanidades da Escola Secundária D. Pedro V. A exposição nasceu de uma visita a Auschwitz por parte de um grupo de alunos da turma do 12º da qual tivemos a oportunidade de fazer parte.

Um dos principais objetivos desta atividade visava a consolidação dos conhecimentos dos alunos sobre o tema “A Segunda Guerra Mundial e as suas consequências humanas, materiais e políticas”, lecionado nas aulas e relativo aos conteúdos dos módulos 7 e 8 do programa de História do 12º ano. Pretendíamos, ainda, que os visitantes compreendessem o funcionamento e as finalidades de Auschwitz-Birkenau durante a Segunda Guerra Mundial, bem como as atrocidades cometidas contra as minorias durante a Segunda Guerra Mundial no período da Alemanha Nazi. A exposição tinha início com o enquadramento histórico da subida ao poder de Hitler na Alemanha acompanhado de uma cronologia dos acontecimentos da época elaborada por um grupo de alunos da turma do 12º. Os restantes painéis da exposição abordavam a questão do Holocausto e do campo de concentração de Auschwitz.

Na abertura da exposição à comunidade escolar foi organizada no dia 8 de Maio uma palestra com o tema “Auschwitz, nunca mais”, no auditório da Escola Secundária D. Pedro V, que contou com a presença do ilustre Sr.º Embaixador de Israel, Raphael Gamzou, o Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro da Faculdade de Letras, o Diretor do Agrupamento de Escolas das Laranjeiras, o Professor Doutor Amílcar Santos e o Sr.º Professor Guilherme Portela Cortesão. Foi com muita satisfação que participámos na palestra com o testemunho da nossa viagem ao campo de concentração de Auschwitz-Birkenau. Depois de todo o esforço desenvolvido e da preciosa colaboração de todos os intervenientes, sentimos que a exposição cumpriu o objetivo a que se destinava. No encerramento da exposição, foi com muita gratificação que recebemos algumas palavras de apreço, tanto da parte de alguns dos alunos e docentes que visitaram a exposição como do próprio diretor.

Considerações finais

No final desta caminhada, é importante realizar um balanço reflexivo sobre todo o trabalho realizado ao longo do Mestrado. Neste balanço, deve ser contemplada toda a nossa experiência letiva, procurando identificar as aprendizagens apreendidas, bem como as dificuldades ao longo deste processo de aprendizagem e os aspetos a melhorar. O presente relatório é o resultado das aprendizagens teórico-práticas que ocorreram ao longo de todo o mestrado, sem as quais teria sido impossível realizar esta intervenção letiva. Contrariamente ao que acontece numa dissertação de mestrado clássico, um relatório de estágio, devido à sua natureza metodológica e específica, é um trabalho descritivo e reflexivo, incidindo, fundamentalmente, sobre as aulas e atividades desenvolvidas no âmbito do estágio de prática pedagógica supervisionada.

O momento da lecionação e o início da prática pedagógica é o passar da teoria à prática, aplicando determinadas estratégias de ensino-aprendizagem apreendidas nas diversas unidades curriculares ministradas na Universidade. A articulação entre a componente científica e didática proporcionada pela Faculdade de Letras e pelo Instituto de Educação permitiu-nos adquirir ferramentas para a operacionalização de todo o processo de ensino-aprendizagem. A lecionação no estágio é, sem dúvida, um aspeto muito positivo deste mestrado. A prática pedagógica, mesmo em contexto de estágio, é fundamental uma vez que permite aos mestrandos identificar falhas e dificuldades que deverão ser melhoradas, bem como a possibilidade de aplicar diferentes estratégias e utilizar múltiplos métodos de ensino sempre com o objetivo de diversificar e experienciar novas formas de lecionação, tanto para os professores como para os alunos.

Não se adivinhava uma tarefa fácil lecionar a este nível, pelo facto de não termos qualquer experiência. A presença do professor estagiário na sala de aula faz com que sejam aulas “anormais”, uma vez que poderá de uma forma ou outra provocar algum desconforto para a turma e para o professor cooperante. São aulas em que a dinâmica da turma altera-se e os comportamentos dos alunos modificam-se, na maioria das vezes, para melhor, constatando-se uma maior participação e empenho nas aulas assistidas, revelando uma consciência e preocupação com a importância que as suas atitudes têm no desempenho do professor que está em formação.

A Prática de Ensino Supervisionada na área disciplinar de História foi desenvolvida num ambiente pautado pela cordialidade e disciplina. A forma como se efetuou a abordagem aos conteúdos, conforme as especificidades da turma, associada à escolha adequada das atividades desenvolvidas foi potenciadora do sucesso no processo ensino-aprendizagem. A prática letiva decorrente do estágio na área disciplinar da História permitiu a aplicação dos sólidos conhecimentos científicos adquiridos na faculdade, utilizando as estratégias e metodologias de aprendizagem que julgámos serem mais adequadas aos alunos e que melhor serviam os interesses dos mesmos para o estudo dos conteúdos. Em termos de estratégias adotadas, a lecionação das aulas foi centrada nos alunos, privilegiando a comunicação e o diálogo constante. Ensinar é, acima de tudo, comunicar, e essa comunicação procurou estabelecer uma partilha de conhecimentos através do diálogo professor/alunos.

A relação com o professor cooperante assentou em princípios como a ajuda e cooperação. É fundamental que exista uma relação de qualidade entre o professor cooperante e o professor em formação, só assim o processo de formação poderá ser bem-sucedido. Quando o professor em formação inicia seu estágio, vê-se a braços com inúmeros problemas que deve resolver num curto prazo de tempo, aplicando tudo aquilo que adquiriu na faculdade. O papel do professor cooperante na escola passa sobretudo por “colmatar” algumas das lacunas na formação inicial, preparando e ajudando o professor em estágio quando confrontado com “choque” de realidade na primeira vez que leciona sem ter qualquer experiência. Neste sentido, considerámos que o feedback do professor cooperante foi determinante para conseguirmos melhorar de aula para aula, mostrando-se sempre disponível para nos esclarecer dúvidas que pudessem surgir.

O terceiro Semestre pode ser considerado o mais importante desta longa caminhada, uma vez que correspondeu à lecionação de cinco tempos letivos de noventa minutos. Fomos da teoria à prática, utilizando todas as ferramentas e tudo aquilo que aprendemos nas aulas. O primeiro contacto com a docência foi uma experiência extremamente enriquecedora e proveitosa, tanto academicamente como pessoalmente. A lecionação das aulas permitiu vivenciar a realidade da escola e o dia a dia da profissão de docente, desde o convívio na sala de professores até ao contacto com os alunos na sala de

aula. As várias experiências foram imprescindíveis para a nossa aprendizagem, contribuindo para que houvesse uma evolução académica e pessoal, que se irá refletir no futuro enquanto professor e educador.

As necessidades de uma sociedade cada vez mais globalizada, caracterizada pela abundância de informação e conhecimento, exigem do professor uma mudança na sua postura, obrigando-o a ter uma atitude dinâmica e flexível, em consonância com as constantes mudanças sociais, económicas, culturais e políticas a que estamos a assistir. Neste contexto, urge refletirmos sobre a conceção de educação, de escola e focarmos a atenção no processo ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que ao professor também está incumbida a tarefa de desenvolver nos alunos competências para que estes sejam cidadãos ativos, críticos e possam intervir na sociedade.

O professor de História pode utilizar o ensino como instrumento de transformação social, contribuindo para a formação de uma consciência crítica dos alunos, para que esses consigam pensar os acontecimentos de uma forma crítica e reflexiva. A História não é apenas uma narrativa ou um relato de acontecimentos, são experiências vividas no passado que de uma forma ou de outra influenciam o nosso presente. A importância da História é justificada pela necessidade de compreender melhor o funcionamento de uma sociedade, a sua diversidade cultural e os padrões de comportamento dos indivíduos que fazem parte de um grupo social.

A prática mais comum no ensino tradicional era aquela em que o professor reproduzia informações e conhecimentos já acabados, remetendo os alunos para um papel passivo na sala de aula, pressupondo-se que o aluno aprendia pela reprodução. Essa prática revelou-se ineficaz quando confrontada com as modernas práticas pedagógicas, uma vez que a reprodução poderia ser apenas uma indicação de que o aluno aprendeu a reproduzir, mas não aprendeu os conteúdos. Para ensinar é necessário saber. O professor deve dominar os conteúdos científicos a lecionar, evitando "despejar" os conteúdos para os alunos. Para um processo de ensino-aprendizagem eficaz, a motivação quer dos alunos, quer do professor é imprescindível. A motivação é uma das razões que normalmente os professores alegam para justificar o insucesso dos alunos, em particular no caso da

disciplina de História. Sem motivação, não é possível a compreensão e aprendizagem dos conteúdos.

Vivemos numa era em que a informação é abundante e acessível a todos. Neste contexto, cabe ao professor fornecer aos alunos, às novas gerações, ferramentas e competências necessárias à compreensão do mundo em que vivemos, contribuindo para uma geração informada, esclarecida e com sentido crítico. Enquanto no passado os alunos obtinham informação apenas pelos ensinamentos dos seus professores, nos dias que correm esta informação advém também dos *mass-media*. Num mundo de constantes mudanças e incertezas, o professor deixou de ser um mero reproduzidor de saberes, desempenhando um papel importante na educação dos jovens e futuros cidadãos. Ser professor deixou de ser, para alguns, uma profissão aliciante, já que é uma das profissões mais desvalorizadas numa sociedade em que a inversão de valores é cada vez mais notória, apesar da sua importância social reconhecida por todos. Ser professor é ser um exemplo para aqueles que amanhã serão cidadãos, é ter a responsabilidade de preparar o aluno para se tornar um cidadão ativo dentro da sociedade em que vive. A sua missão é, sobretudo, tornar os alunos melhores do que quando entraram na escola, guiando-os de forma a despertar os seus potenciais, a estimular as suas curiosidades e a desenvolverem competências.

É com um sentimento de grande satisfação e dever cumprido que concluímos esta etapa e começamos uma outra. Foi uma longa e difícil caminhada, mas também repleta de muitos momentos prazerosos que guardaremos para a vida. Como qualquer outro professor em formação, depáramo-nos com muitos obstáculos e desafios que exigiram de nós um grande esforço de superação e resiliência. Durante o período compreendido pela prática pedagógica, na qual passamos de uma fase de aprendizagem fundamentalmente teórica para uma fase de experimentação prática dos conhecimentos adquiridos, contamos com a preciosa ajuda do nosso orientador, que contribuiu de forma determinante para a nossa formação. O estágio na Escola Secundária D. Pedro V foi uma parte fundamental na nossa preparação enquanto futuros professores e uma experiência valiosa de preparação profissional, possibilitando o desenvolvimento de diversas competências ao nível da prática pedagógica.

Referências bibliográficas

Obras gerais

HOBBSAWN, Eric, *A era dos extremos: história breve do século XX, 1914-1991*, Lisboa, Presença, 2008.

JUDT, Tony, *Pós-Guerra: História da Europa desde 1945*, Lisboa, Edições 70, 2017.

KEYLOR, William R., *História do século XX*, Mem Martins, Publicações Europa-América, 2001.

SANDE, Paulo (coord.), *60 anos de Europa: os grandes textos da construção europeia*, Lisboa: Parlamento Europeu-Gabinete em Portugal, 2008.

WILLIAMS, Neville; WALLER, Philip; ROWETT, John, *Cronologia do século XX*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1999.

Obras específicas de didática e pedagogia

ALARCÃO, Isabel, *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*, Porto, Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel, TAVARES, José, *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*, Coimbra, Livraria Almedina, 2005.

ALARCÃO, Isabel, TAVARES, José, *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, Coimbra, Almedina, 2010.

ARENDS, Richard, *Aprender a ensinar*, Lisboa, McGraw-Hil, 2001.

BERTRAND, Yves, *Teorias Contemporâneas da Educação*, Lisboa, Instituto Piaget, 2001.

BITTENCOURT, C. M., *Ensino da História: fundamentos e métodos*, São Paulo, Cortez Editora, 2008.

CHAFFER, John, TAYLOR, Lawrence, *A história e o professor de história*, Lisboa, Livros Horizonte, 1984.

FABREGAT, Clemente, FABREGAT, Maria, *Como preparar uma aula de História*, Porto, Asa, 1991.

FÉLIX, Noémia; ROLDÃO, Maria do Céu, *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: história*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1996.

MARQUES, Ramiro, *A Arte de Ensinar – Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*, Lisboa, Plátano Editora, 1998.

MARQUES, Ramiro, *Modelos pedagógicos actuais*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 1999.

MATTOSO, José, *A Função Social da História no Mundo de Hoje*, Lisboa, A.P.H, 2006, pp. 5-22.

MONTEIRO, Miguel, *Didáctica da História: Teorização e Prática. Algumas reflexões*, Lisboa, Plátano, 2001.

PERRENOUD, Phillipe, *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*, Lisboa, Dom Quixote, 1997.

PRATS, Joaquim, *Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. Educar em Revista – UFPR*, Vol. 22, n.º Especial, 2006, pp. 191-218.

PROENÇA, Maria, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, 1989.

PROENÇA, Maria, *Ensinar/aprender História: Questões de didáctica aplicada*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990.

ROLDÃO, Maria do Céu, *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, 2009.

_____, *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*, Lisboa, Presença, 2008.

_____, *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*, Porto, Porto Editora, 1999.

_____, *Gostar de História. Um desafio pedagógico*, Lisboa, Texto Editora, 1998.

SANTOS, Luís Filipe, *O ensino da história e a educação para a cidadania: concepções e práticas de professores*, Lisboa, Int. Inov. Educacional, 2000.

SPRINTHALL, Norman; SPRINTHALL, Richard, *Psicologia Educacional*, Lisboa, Edições Ada, 2007.

VEIGA, Feliciano H (coord), *O Ensino na Escola de Hoje – Teoria, Investigação e Aplicação*, Lisboa, Climepsi Editores, 2018.

ZABALZA, Miguel, *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, Porto, Edições ASA, 1992.

Manuais e livros didáticos

COUTO, Célia Pinto, ROSAS, Maria Antónia, *Um novo tempo da História – Caderno do Aluno*, Lisboa, Porto Editora, [s.d].

COUTO, Célia Pinto, ROSAS, Maria, *Um Novo Tempo da História 12. História A, 12º ano, Parte 2*, Lisboa, Porto Editora, [s.d].

Referências eletrónicas

NUNES, João Paulo Avelãs; RIBEIRO, Ana Isabel Sampaio, A didáctica da História e o perfil do professor de História, *Revista Portuguesa de História*, t. XXXIX (2007) pp. 87-105. [Em Linha]. [consult. 20. Maio.2019]. Disponível em WWW. https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/28245/3/RPH39_artigo5.pdf?ln=pt-pt.

ANTAS, Mário Nuno do Bento, A didáctica da história e o ensino da história, *Lusíada. História - Revista Universidade Lusíada de Lisboa*, v. 2, n. 1 (2004) pp. 181-192. [Em Linha]. [consult. 23. Maio.2019]. Disponível em WWW. <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/lh/article/view/1620/1733>.

ANTAS, Mário Nuno do Bento, A utilização da internet no ensino da história, *Lusíada. História - Revista Universidade Lusíada de Lisboa*, Vol. 2, n.º 2, 2005, pp. 339-350. [Em Linha]. [consult. 26. Maio.2019]. Disponível em WWW. <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/lh/article/view/1602/1715>.

ALVES, Luís Alberto Marques, O Estado da História: o ensino, *Revista da Faculdade de Letras*, III Série, Vol. 2, pp. 23-31. [Em Linha]. [consult. 15. Abril.2019]. Disponível em WWW. <http://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5127/4785>.

Teses, Dissertações e Projetos educativos

Escola Secundária D. Pedro V, Projeto Educativo. [consult. em 5.Março.2019]. Disponível em <https://app.box.com/s/40yxa4q3ljdxw8qm3yvx>.

JANES, José Cristiano Mendes, *Temas de história contemporânea: a utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História*, Mestrado em Ensino de História, Lisboa, Universidade de Lisboa, 2017.

TERENO, António Vitorino Simões, *O Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos Séculos XIII-XIV – Espaços, Poderes e Vivências: Uma Proposta Didáctica*, Mestrado em Ensino de História e Geografia, Lisboa, Universidade de Lisboa, 2013.

Legislação e Programas

Despacho n.º 17169/2011 de 23 de Dezembro, *Diário da República*, 2.ª série — N.º 245.

Despacho n.º 6173/2016 de 10 de maio. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 90.

Direção-Geral da Educação, *Educação para a Cidadania - Linhas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação, 2013.


Ministério da Educação, *Curriculo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais*, Lisboa, Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, 2001.

Ministério da Educação, *Metas Curriculares de História – 3.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 2013.

Ministério da Educação, Programa de História A / 10o, 11o e 12o Anos, Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas / Autoras Clarisse Mendes (Coordenadora) Cristina Silveira Margarida Brum, Lisboa, Departamento do Ensino Secundário. [consult.10.Março.2019]. Disponível em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_a_10_11_12.pdf.














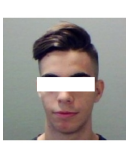





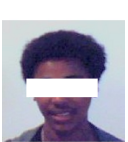

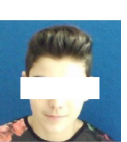



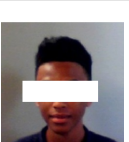
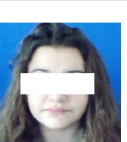
Anexos

Anexo 1 – Turma do 12º 5 de Línguas e Humanidades

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>171700 - Agrupamento de Escolas das Laranjeiras</p> <p>Estrada das Laranjeiras, 122 1600-136 Lisboa</p> <p>Telefone: 21 724 6060 E-mail: direcao@ael.edu.pt</p>	<p>FOTOS ALUNOS</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------

Ano Letivo: 2018/2019 Entidade: Escola Secundária D. Pedro V

Turma: 12º 5 - CCH Línguas e Humanidades Diretora de Turma: Maria Rodrigues

					
1 - 15140 Bernardo Caetano	2 - 22530 Bruna Amaral	Mudou de Turma 3 - 23002 Bruno Quadé	4 - 20270 Catarina Santos	5 - 22537 Cátia Calha	6 - 22543 Cláudia Lopes
					
7 - 15337 Diogo Lima	8 - 15693 Ester Borges	9 - 23622 Francisco Palha	10 - 9462 Francisco Glória	11 - 22764 Gabriel Ferreira	12 - 21918 Jennifer Cabral
					
13 - 22765 Lauren Marinho	14 - 14729 Leonardo Santos	15 - 22541 Lúcia Castanheira	16 - 22532 Maria Ferreira	Transferido 17 - 24490 Maria Correia	18 - 14535 Maria Gonçalves
					
19 - 15671 Sandro Almeida	Mudou de Turma 20 - 16451 Sara Gonçalves	21 - 21892 Sidney Santos	22 - 22779 Stefânia Cirstov	23 - 14702 Tomás Pereira	24 - 22854 Vida Santos
					
25 - 18131 Hugo Rodrigues	26 - 15654 Beatriz Coutinho	27 - 23619 Luíléne Tavares	28 - 20540 Diogo Santos	29 - 15330 Iuliana Arangel	

Anexo 2 – Horário da turma 12º 5 de Línguas e Humanidades

Agr. de Escolas das Laranjeiras Horários 2018/2019 **Untis 2018**
P-1700 Lisboa Escola Secundária D. Pedro V 10-10-2018 11:49

Turma **12º5** Línguas e Humanidades + Ciências Sócio-Económicas

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:15	História A S2.09	História A S2.04		Psicologia B. S1.14	Educação Física GIN3
9:00					
9:45					
10:05	Português S2.03	Inglês. S1.02 Sociologia S1.03	Inglês. S1.02 Sociologia S1.03	Português S1.07	Português S2.07
10:50					
11:35					
11:45	Direcção de Turma S2.07	Educação Física GIN3	Psicologia B. S1.03	História A S2.07	
12:30					
12:30					
13:15					
13:30					
14:15					
14:15					
15:00					
15:15					
16:00					
16:00					
16:45					
17:05					
17:50					
17:50					
18:35					

Anexo 3 – Planta da sala de aula

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DAS LARANJEIRAS
ESCOLA SECUNDÁRIA D. PEDRO V
ANO LETIVO 2018/2019

PLANTA DA SALA

ANO/TURMA: 12^o 5

	JULIANA 28 (RUBIA)	SANDRO MURILLO (14)	DIAGO LUCIA (15) LASTANHEIRA	FRANCISCO GLÓRIA (10)	5- KATIA
DIAGO SANTOS 28	VÍTOR (24) SANTOS		DAVID (13) X	FRANCISCO PALMA (9) X	4- CATARINA
LUÍZ MUNIZ 2	TERESA PILAR (23)	MARIA (18) GONÇALVES	JENNIFER CARVAL (12)	ESTER BORGES (8)	MARIA CRISTINA 12
HUGO MOMILLO (11-35)	FRANCISCO GLÓRIA (10)	STEFANIA CIANTOV (22)	BRUNA 2	GABRIEL FERNANDA (14)	DIAGO (7) ALMA
BEATRIZ COUTINHO (11-7) 26	DIAGO SANTOS (12)	MARIA FERNANDA (16)		6- CATARINA	3- BEATRIZ

DIRETOR DE TURMA: _____

PROFESSOR

13/22